

**Deckblatt**

leere Seite

Anna Schnitzer

**Kooperation von Schule  
mit außerschulischen Akteuren**

Abschlussbericht

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, den Forschungsgruppen „Gender und Lebensplanung“ sowie „Migration, Integration und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von dem Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum: © 2008 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Kinder und Kinderbetreuung.

Projekt: „Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren“

Nockherstraße 2-4  
81541 München

Tel.: +49 (0)89 62306-357

Fax: +49 (0)89 62306-407

E-Mail: [gerwens@dji.de](mailto:gerwens@dji.de)

Mit Beiträgen von Nadine Pautz

Leere Seite

# Inhalt

Vorbemerkungen.....	5
<b>I Zielsetzung und Fragestellungen der Studie.....</b>	<b>7</b>
<b>II Forschungsansatz und Untersuchungsablauf .....</b>	<b>9</b>
1 Entwicklung der Interviewleitfäden .....	11
2 Auswahl der Schulen .....	14
3 Durchführung der Befragungen.....	15
4 Computergestützte Datenaufbereitung und Auswertung .....	16
<b>III Untersuchungsergebnisse.....</b>	<b>19</b>
1 <b>Angebotsentwicklung und Angebotsspektrum.....</b>	<b>19</b>
1.1 Mit Beteiligung von KooperationspartnerInnen .....	22
1.1.1 Angebote ohne Unterrichtsbezug .....	22
1.1.2 Angebote mit Unterrichtsbezug .....	37
1.2 Ohne Beteiligung von KooperationspartnerInnen .....	44
1.2.1 Innovativer Unterricht.....	44
1.2.2 Außerunterrichtliche Angebote .....	46
1.3 Angebotsspektrum und -formen im Vergleich.....	50
1.4 Beispiel einer Angebotsentwicklung .....	53
2 <b>Förderliche und hinderliche Bedingungen von Kooperationsentwicklung und Angebotsrealisierung.....</b>	<b>58</b>
2.1 Rahmenbedingungen.....	58
2.1.1 Organisationsformen .....	58
2.1.2 Regionale Bedingungen .....	63
2.1.3 Politische Unterstützung.....	67
2.2 Ressourcen.....	72
2.2.1 Finanzielle Ressourcen .....	73
2.2.2 Personelle Ressourcen.....	79
2.2.3 Zeitliche Ressourcen .....	83
2.2.4 Räumlich-materielle Ressourcen.....	87
2.3 Abstimmungs- und Steuerungsprozesse .....	90
2.3.1 Absprachen und Kommunikation.....	91
2.3.2 Zielvorstellungen und Zielvereinbarungen.....	100
2.3.3 Evaluation und Steuerung .....	101
2.3.4 Zeitliche und inhaltliche Planung .....	103

2.3.5	<i>Abbau von Vorurteilen: Zusammenarbeit von Schule mit Kinder- und Jugendhilfe</i> .....	106
2.3.6	<i>Reflexion der Rolle der Eltern</i> .....	108
2.4	Qualifikationen und Eigenschaften der beteiligten Akteure.....	108
2.4.1	<i>Interesse und Motivation</i> .....	109
2.4.2	<i>Persönliche Eigenschaften</i> .....	116
2.4.3	<i>Rolle, Kompetenzen und Aufgaben der SchulleiterInnen</i> ..	121
2.4.4	<i>Rolle, Kompetenzen und Aufgaben der Lehrkräfte</i> .....	125
2.4.5	<i>Rolle, Kompetenzen und Aufgaben der außerschulischen KooperationspartnerInnen</i> .....	129
2.4.6	<i>Fort- und Weiterbildung</i> .....	132
2.5	Kooperative Gestaltung von Lernangeboten.....	135
2.5.1	<i>Konzeptionelle und pädagogische Umsetzung</i> .....	135
2.5.2	<i>Formen von Verbindlichkeit</i> .....	139
2.5.3	<i>Bedarfsorientierung</i> .....	140
2.6	Defizite der Schulpraxis .....	141
<b>3</b>	<b>Einschätzung der Kooperationsgewinne durch die befragten Akteure</b> .....	<b>145</b>
3.1	Kooperationsgewinne der Schule .....	147
3.1.1	<i>Interne Organisationsentwicklung und Selbstverständnis</i> .	148
3.1.2	<i>Verstärkte Öffnung von Schule</i> .....	152
3.1.3	<i>Erweiterter Zugang zu Ressourcen</i> .....	153
3.2	Gewinne der außerschulischen KooperationspartnerInnen .....	153
3.2.1	<i>Zugang zu den Kindern und Jugendlichen</i> .....	154
3.2.2	<i>Schule als neues Arbeitsfeld</i> .....	156
3.2.3	<i>Gewinnung von Ressourcen</i> .....	158
3.2.4	<i>Freude und persönlicher Nutzen der außerschulischen Fachkräfte</i> .....	158
3.2.5	<i>Weitere Gewinne der KooperationspartnerInnen</i> .....	159
3.3	Kooperationsgewinne der Lehrkräfte .....	160
3.3.1	<i>Entwicklung professionellen Handelns</i> .....	161
3.3.2	<i>Unterstützung</i> .....	163
3.3.3	<i>Veränderung der Lern- und Lehrkultur</i> .....	164
3.4	Kooperationsgewinne der SchülerInnen .....	166
3.4.1	<i>Entwicklung von Lebens- und Fachkompetenz</i> .....	167
3.4.2	<i>Spaß, Motivation, Schuleinstellung und Lernleistung</i> .....	170
3.4.3	<i>Erweiterung des Erfahrungsbereichs</i> .....	172
3.4.4	<i>Berufsvorbereitung</i> .....	173
3.4.5	<i>Entwicklung von Interessen und Begabungen</i> .....	174
3.4.6	<i>Unterstützung von Lebensführung und schulischen Aufgaben</i> .....	176
3.4.7	<i>Erwerb von Zertifikaten</i> .....	179
3.4.8	<i>Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher</i> .....	179
3.4.9	<i>Förderung sozialer Kontakte</i> .....	181
<b>IV</b>	<b>Kooperationskultur und Schulentwicklung</b> .....	<b>182</b>



<b>V</b>	<b>Fachpolitische Interpretationsmöglichkeiten und weiterer Forschungsbedarf .....</b>	<b>192</b>
<b>VI</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>199</b>
<b>1</b>	<b>Interviewleitfäden .....</b>	<b>199</b>
1.1	SchulleiterInnen (SL) .....	199
1.2	LehrerInnen (L) .....	201
1.3	SchülerInnen (S) .....	204
1.4	KooperationspartnerInnen (KP) .....	206
<b>2.</b>	<b>Das Codesystem in MAXqda 2007 .....</b>	<b>208</b>
<b>3</b>	<b>Übersicht über die befragten KooperationspartnerInnen .....</b>	<b>211</b>
<b>4</b>	<b>Kurzportraits der befragten Schulen .....</b>	<b>213</b>
4.1	GY-GT-MI_1 .....	214
4.2	GY-GT-MI_2 .....	216
4.3	GS-GT-KL_1 .....	218
4.4	GeS-HT-GR_1 .....	220
4.5	HS-HT-GR_2 .....	222
4.6	GS-GT-GR_3 .....	224
4.7	GY-GT-GR_4 .....	226
4.8	GS-HT-KL_2 .....	228
4.9	GeS-HT-GR_5 .....	230
4.10	GeS-GT-GR_6 .....	234
4.11	GS-GT-MI_3 .....	237
4.12	GS-GT-GR_7 .....	239
4.13	GS-GT-KL_3 .....	241
4.14	RS-GT-GR_8 .....	245
4.15	HS-HT-GR_9 .....	246
4.16	GS-HT-GR_10 .....	248
4.17	HS-GT-GR_11 .....	250

4.18	RS-GT-KL_4 .....	252
4.19	GS-GT-GR_12 .....	254
<b>5</b>	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>256</b>
<b>6</b>	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>257</b>
<b>7</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>259</b>

Dank gilt in besonderem Maße Dr. Heinz-Jürgen Stolz,  
der die Projektarbeit und vor allem die Phase der Abschlussberichterstellung  
intensiv mit fachlichem Rat begleitet hat.



## Vorbemerkungen

Das Verhältnis von Schule und außerschulischen Akteuren war in der Bundesrepublik Deutschland lange Zeit spannungsreich und distanziert. Ungeachtet früherer Erfahrungen und nach wie vor vorhandener Schwierigkeiten haben sich mittlerweile die Bedingungen für einen Ausbau von Kooperationsbezügen verbessert: In vielen Schulen gibt es seit langem Erfahrungen mit einer reformpädagogischen Veränderung des Unterrichts und einer zumindest ansatzweisen Öffnung von Schule zum Gemeinwesen. Mit dem Programm zum Ausbau von Ganztagschulen werden weitere Impulse zum Umbau und zur Öffnung von Schule gesetzt.

Auf der einen Seite soll Schule sich mehr als bisher für unterschiedliche, auch außerunterrichtliche Formen des Lernens öffnen, um eine Verbreiterung der Formen und Inhalte schulischen Lernens zu gewährleisten und zugleich den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung aufzubrechen und abzubauen. Auf der anderen Seite soll beispielsweise die Kinder- und Jugendhilfe ihr auf ganzheitliche Förderung (und nicht etwa Auslese) gerichtetes Bildungsverständnis in den aktuellen Reformprozess einbringen.

Die Kooperation von Schule mit außerschulischen PartnerInnen war im letzten Jahrzehnt ein wichtiger Schwerpunkt in verschiedenen Modellprogrammen. Im Zuge der Debatte um die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem rückt mit der Nachmittagsbetreuung und -förderung von Kindern und Jugendlichen, insbesondere auch von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund sowie sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen, ein neu akzentuierter Ansatzpunkt zur Kooperation ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Schwerpunkte der Kooperationen von Schule mit außerschulischen Akteuren liegen im Bereich der Freizeitgestaltung mit Sport- und Bewegungsangeboten und Angeboten musisch-kultureller Bildung, aber auch in der Berufsorientierung, die den schwierigen Übergang ins Erwerbsleben mit Praktika oder Bewerbungstrainings erleichtern soll. Hauptschulen leisten hier einen wichtigen Beitrag, aber auch die anderen Sek. I-Schulformen haben die Bedeutung des Themas erkannt. Auch nach der groß angelegten „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) sind die wichtigsten KooperationspartnerInnen für die Absicherung des Ganztags Sportvereine sowie musisch-kulturelle Einrichtungen. Demnach liegt ein Großteil der kooperativ entwickelten Angebote im Freizeitbereich (vgl. Holtappels u.a. 2007: 88). Außerunterrichtliche Förderangebote mit Unterrichtsbezug spielen ebenfalls eine wichtige Rolle in der Kooperationslandschaft. Nach Burchardt/Tillmann koope-

rieren Schulen mit Ganztagsangeboten „*insgesamt deutlich enger als andere*“ (Burchardt/Tillmann 2005: 168). Dies bildet den AutorInnen zufolge das „*stärkere Angewiesensein von Ganztagschulen auf außerschulische Partner ab, welche in die Absicherung von Bildungs- und Betreuungsangeboten in und außerhalb der Schule eingebunden sind*“ (ebd.). Eine Entkopplung von „*Sozial- und Bildungsschicksal*“ (Otto 2002: 197) kann allerdings auch mithilfe der Kinder- und Jugendhilfe und anderen außerschulischen PartnerInnen im Zuge des Ausbaus der Ganztagsangebote nur gelingen, wenn gut ausgebildetes Personal die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen angemessen voranbringt.

Über diese skizzierten Schwerpunktsetzungen hinaus betrifft die Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren eine große Vielfalt von Gegenstandsbereichen mit einer entsprechenden Vielfalt an Kooperationsformen in Bezug etwa auf KooperationspartnerInnen, Lernorte oder Verzahnung mit dem Unterricht, z.B. in den Bereichen der kulturellen Jugendbildung, der Stadtteilorientierung sowie der Öffnung von Schule, der Integration von Minderheiten und des interkulturellen Lernens oder von Lernen in Projekten, an außerschulischen Lernorten und in der Hausaufgabenbetreuung.

Das Projekt „Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren“ (KOSA) steht bildungspolitisch im Kontext der Bemühungen der Bundesregierung zum Ausbau von Ganztagesangeboten sowie der verschiedenen Länderinitiativen zur Erweiterung des Angebots im Ganztagesbereich.<sup>1</sup> Für die Umsetzung dieser Programme und Initiativen können die bei der Kooperation von Schulen mit außerschulischen Akteuren bisher gewonnenen Erfahrungen genutzt werden. Gleichzeitig verweisen die veränderten gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und die durch PISA markierten fachlichen Herausforderungen auf die Notwendigkeit, systematisch zu klären, welchen Beitrag eine Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren für eine tief greifende Verbesserung der Bedingungen des Lernens für alle SchülerInnen leisten kann.

---

<sup>1</sup> Das Projekt „Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren“ (KOSA) wurde vom „Bundesministerium für Bildung und Forschung“ (BMBF) mit einer Laufzeit vom 01.03.2004 bis 31.12.2006 gefördert und in der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ am Deutschen Jugendinstitut e.V. in München von Jens Lipski, Nadine Pautz und Peter Wahler durchgeführt.

## I Zielsetzung und Fragestellungen der Studie

Im „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) zum bedarfsgerechten Ausbau von Ganztagschulen hat die Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren einen hohen Stellenwert, wobei die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe eine wichtige Rolle spielt. Ein zentrales Anliegen dieser Kooperation ist die Öffnung von Schule, eine Erweiterung der Lernmöglichkeiten für SchülerInnen sowie damit zusammenhängend ein Abbau des bisher bestehenden und in den PISA-Studien 2000 und 2003 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001 sowie PISA-Konsortium Deutschland 2004) belegten Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen (vgl. auch Otto 2002: 196f). Insgesamt 4 Mrd. € hat allein der Bund in den Jahren 2003 bis 2007 für den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen zur Verfügung gestellt. Um die Weiterentwicklung der Kooperationen zwischen Schule mit außerschulischen Akteuren im Kontext des Investitionsprogramms zu unterstützen, wurde im Deutschen Jugendinstitut ein Dokumentations- und Forschungsprojekt durchgeführt.

Zentrale Aufgabe des als „Datenbank Schule & Partner – schulische Kooperationspraxis auf einen Klick“ weitergeführten Dokumentationsprojektes ist es, die vielfältigen auf der Ebene der einzelnen Schulen vorliegenden Erfahrungen mit Kooperation von Schule und außerschulischen Akteuren als „gute Beispiele“ zu identifizieren, zu beschreiben und zu dokumentieren, mit dem Ziel, daraus Anregungen und Hinweise für die Gestaltung neuer Kooperationsformen zu gewinnen. Dabei sollen insbesondere Faktoren und Kriterien identifiziert werden, die für das Gelingen bzw. Misslingen dieser Kooperationen von entscheidender Bedeutung sind. Die Ergebnisse dieser Dokumentationsarbeit werden als Informationsgrundlage für Beratung und Fortbildung der beteiligten Akteure (Schulen, Schulträger, öffentliche und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe usw.) und als Anregungspotential für deren Entwicklungsarbeiten in einer „Datenbank Schule & Partner“ im Internet bereitgestellt.<sup>2</sup> Obwohl die Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Akteuren in vielfältigen Formen eine langjährige Tradition hat, fehlen systematische Informationen über die Voraussetzungen, die Verfahren und die Effekte einer solchen Kooperation.

Gegenstand der parallel durchgeführten und nun abgeschlossenen qualitativen Studie, die in den Jahren 2003 bis 2006 durchgeführt wurde ist es, Zusammen-

---

<sup>2</sup> Die Datenbank ist im Internet zu erreichen unter:  
<http://db.dji.de/cgi-bin/db/default.php?db=16> (Abruf vom 5.11.2007).

hänge zwischen Merkmalen von Kooperationen und sich daraus ergebenden Prozessen der Schulentwicklung sowie den daraus resultierenden Lernkonstellationen aufzuzeigen und deren Bedeutung für die beteiligten Akteure (SchulleiterInnen, Lehrkräfte, SchülerInnen sowie KooperationspartnerInnen) zu untersuchen.

Ziel ist es, Informationen über die Voraussetzungen und Konsequenzen unterschiedlicher Ausgestaltungsvarianten von Ganztagesangeboten für gelingende Bildungsprozesse zu gewinnen. Bezugspunkt sind hierbei die vom „Bundesministerium für Bildung und Forschung“ (BMBF) skizzierten Entwicklungsziele für die Ganztagschulen<sup>3</sup>, die sich auf eine verbesserte individuelle Förderung, eine Veränderung der Lern- und Lehrkultur, soziales Lernen und Partizipation sowie kreative Freizeitgestaltung beziehen (vgl. BMBF 2004: 7). Es wird untersucht, inwiefern diese Entwicklungsziele in den Kooperationen Berücksichtigung finden.

Vor diesem Hintergrund sollen die Entstehung und Entwicklung von Kooperationsprojekten und -formen aus unterschiedlichen Perspektiven differenziert aufgegriffen, sowie die Erfahrungen und Einschätzungen eines breiten Akteurspektrums bezüglich der Wahrnehmung und Nutzung von Kooperationsangeboten bzw. zusätzlichen Angeboten innerhalb und außerhalb des Unterrichts nachgezeichnet werden.

Forschungsleitend sind hierbei folgende Fragestellungen:

- Welches Angebotsspektrum wird von den befragten Akteuren thematisiert? Welche Ansätze einer Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sind erkennbar?
- Welche Bedingungen werden für die Angebotsentwicklung als förderlich, welche als hinderlich wahrgenommen?
- Welche „Gewinne“ und „Effekte“ der Angebotsentwicklung werden von den unterschiedlichen Akteursgruppen gesehen?

---

<sup>3</sup> Der Begriff der „Ganztagschule“ wird in diesem Bericht gemäß der KMK-Definition von Ganztagschule verwendet (vgl. [http://www.kmk.org/statist/GTS\\_2005.pdf](http://www.kmk.org/statist/GTS_2005.pdf): 4/5; Abruf vom 17.08.2007).



## II Forschungsansatz und Untersuchungsablauf

Die Zusammenarbeit von Schule und der Kinder- und Jugendhilfe ist seit vielen Jahren Thema von Tagungen und Veröffentlichungen. Mit Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich auch die Politik verstärkt dieses Themas angenommen und Grundsätze wie auch Empfehlungen für eine engere Zusammenarbeit dieser beiden Arbeitsgebiete konzipiert (vgl. z.B. AGJ 1998; Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule 2002). Inzwischen fordern die Schulgesetze der Länder, wie bereits vorher das Kinder- und Jugendhilferecht, ausdrücklich die Zusammenarbeit mit den Einrichtungen und Angeboten des jeweils anderen Systems. Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) zum Ausbau von Ganztagschulen hat die Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe bzw. von Schule mit weiteren außerschulischen Akteuren weiter an Schwung gewonnen. Denn mit der Förderung dieser Kooperationen soll ein wesentlicher Beitrag zur Verwirklichung der Ziele dieses Programms geleistet werden (vgl. AGJ 2003).

Im Bericht der Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule der Jugendminister- und Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2002 wird hervorgehoben, dass für Schule und Jugendhilfe *„das gemeinsame Ziel der Förderung und Unterstützung der Sozialisationsprozesse junger Menschen maßgeblich ist“* (Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule 2002: 4). Trotz dieser gemeinsamen Aufgabenstellung unterscheiden sich Schule und öffentliche bzw. freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe jedoch in der Ausrichtung ihrer konkreten Arbeit, ihrer organisatorischen Gestaltung, den Träger- und Finanzstrukturen wie auch dem formellen Qualifikationsniveau der Fachkräfte (vgl. auch BMFSFJ 2001; Münchmeier 2002). Während etwa für schulische Zusammenhänge die Orientierung an Curricula maßgeblich ist, steht in der Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe die Orientierung am Individuum und dessen Lebenslage im Vordergrund. Auch die Organisationsformen von Pflichtangebot auf Seiten der Schule und dem Prinzip der Freiwilligkeit in der Kinder- und Jugendhilfe, bzw. der feste Stundenplan der Schule und der offene Zeitrahmen der Kinder- und Jugendhilfe, unterscheiden sich grundlegend. Angesichts dieser Unterschiede ist offen, inwieweit die geforderte engere Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe auch mit einer Integration dieser historisch gewachsenen Kulturen einhergehen wird (vgl. auch Knauer 2006; Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder und Jugendbericht 2005; Maykus 2004; Münchmeier 2002).

Mit der Einführung von Ganztagschulen soll im Wesentlichen die Entwicklung einer neuen Lern- und Lehrkultur mit mehr Raum für eine individuelle Förderung der SchülerInnen geschaffen werden. Vor allem aber soll diese neue Lern- und Lehrkultur dazu beitragen, dass die in der Bundesrepublik besonders enge Verbindung zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung allmählich aufgelöst wird.

Über die Notwendigkeit einer neuen Lern- und Lehrkultur in der Schule wird schon seit einiger Zeit diskutiert (vgl. etwa Schratz 1991; Klippert 2000). In den Empfehlungen des Forum Bildung, die auf breiterem gesellschaftlichem Konsens beruhen, sind die möglichen Dimensionen einer neuen Lern- und Lehrkultur in der Schule dargestellt (Arbeitsstab Forum Bildung 2001 /2002; Ackeren/Hovestadt 2003). Auch hier ist offen, wie der Abstimmungsprozess zwischen Schule und Jugendhilfe letztlich verlaufen wird, welche von der bisher üblichen Unterrichtskultur abweichenden Praxisformen sich entwickeln und inwieweit und in welcher Form die bisher skizzierten Dimensionen einer neuen Lern- und Lehrkultur in diesen Praxisformen Gestalt annehmen werden.

Um die unterschiedlichen Perspektiven der an den Kooperationen von Schule mit außerschulischen Akteuren beteiligten Gruppen – Schulleitungen, Lehrkräfte, KooperationspartnerInnen und SchülerInnen – angemessen zu berücksichtigen, wurden im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie, parallel zur Sammlung und Dokumentation guter Beispiele im Rahmen des Dokumentationsstranges, an ausgewählten Standorten zentrale Fragen der Kooperation und der Nutzung und Bewertung von Angeboten durch die soeben genannten Akteursgruppen genauer untersucht. Dem Anliegen entsprechend, differenzierte Aussagen über die Entstehung und Entwicklung von Kooperationsformen aus unterschiedlichen Perspektiven differenziert aufzugreifen und die Erfahrungen und Einschätzungen der Beteiligten zu erfassen, wurden an 19 Schulen Leitfadeninterviews durchgeführt.

Entsprechend der Leitziele des BMBF zum Ausbau der Ganztagschulen werden folgende Aspekte beachtet:

- individuelle Förderung durch eine „Pädagogik der Vielfalt“, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen berücksichtigt;
- Veränderung von Unterricht und Lern- und Lehrkultur durch Verknüpfung von Unterricht mit Zusatz- und Freizeitangeboten;
- soziales Lernen über verschiedene Altersgruppen hinweg durch Angebote, die das Leben in Gemeinschaft, respektvollen Umgang miteinander und soziale Kompetenz fördern;

- Partizipation durch verbesserte Möglichkeiten der Mitentscheidung, Mitgestaltung und Mitverantwortung von Eltern sowie von SchülerInnen;
- Öffnung von Schule durch Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, sozialen und kulturellen Einrichtungen und Betrieben vor Ort;
- kreative Freizeitgestaltung durch Einbeziehung außerunterrichtlicher Angebote, zum Beispiel von Kinder- und Jugendhilfe, Musikschulen und Sportvereinen (vgl. BMBF 2004 S. 7).

Über diese eben skizzierten Schwerpunktsetzungen hinaus betrifft die Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren eine große Vielfalt von Gegenstandsbereichen mit einer entsprechenden Vielfalt der Kooperationsformen. Solche Gegenstandsbereiche kooperativ entwickelter außerunterrichtlicher Angebote können u.a. sein:

- meist ohne direkten Unterrichtsbezug: Sport, musisch-kulturelle Bildung, Berufsorientierung, soziales Lernen, psychosoziale Beratung, interkulturelles Lernen und Partizipation;
- meist bzw. immer mit direktem Unterrichtsbezug: Förderung von besonderen Begabungen, flankierende Unterstützung bei der Aneignung schulischer Lerninhalte, Hausaufgabenhilfe.

Die veränderten gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und die durch PISA markierten fachlichen Herausforderungen verweisen auf die Notwendigkeit, systematisch zu klären, welchen Beitrag eine Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren für eine tief greifende Verbesserung der Bedingungen des Lernens für alle SchülerInnen leisten kann.

Im Folgenden soll kurz der Untersuchungsablauf von der Entwicklung der Interviewleitfäden über die Auswahl der Schulen des Samples und die Durchführung der Befragungen bis hin zur qualitativen Auswertungsstrategie bei der Datenaufbereitung und Auswertung vorgestellt werden.

## **1 Entwicklung der Interviewleitfäden<sup>4</sup>**

Die Interviewleitfäden wurden auf der Basis des – nicht zuletzt auch in den DJI-Vorläuferprojekten erarbeiteten (vgl. Preiß/Wahler 2002, Lipski/Behr 2003, Behr-Heintze/Lipski 2005; Stolz 2005) – Forschungsstandes mit dem Ziel entwickelt,

---

<sup>4</sup> Die Interviewleitfäden sind im Anhang in voller Länge angefügt.

anhand der Gespräche einen Überblick über das Spektrum der in Kooperation durchgeführten Angebote, ihrer Entstehung und Entwicklung, sowie vermittels einer differenzierten, mehrperspektivischen Sicht auf die Beurteilung der Kooperationsgewinne, sowohl von Seiten der AnbieterInnen als auch der NutzerInnen, zu erlangen. Dabei ist auch zu prüfen, inwiefern diese Aussagen den oben genannten BMBF-Entwicklungszielen entsprechen, die mit der Einführung von Ganztagsangeboten gesetzt sind.

Im Mittelpunkt der Interviews mit den **SchulleiterInnen** standen Fragen, die Rückschlüsse auf die Kooperationskultur der jeweiligen Schule zulassen. Dabei interessieren die „Kooperationsgeschichte“ der Schule sowie die Beurteilung der Zusammenarbeit, bzw. die Gründe aus denen heraus Kooperationen zustande kommen oder wieder aufgegeben werden. Im Hinblick auf das Entwicklungsziel einer Veränderung der Lehr- und Lernkultur interessiert die Implementierung von Kooperationen und deren Verstetigung durch längerfristige Vereinbarungen und gemeinsame Zielsetzungen. Werden von den SchulleiterInnen durch die eingegangenen Kooperationen nachhaltige Veränderungen in der Schule beobachtet? Weiterhin wird eine Bewertung der eingegangenen Kooperationen abgefragt, um auf Bedingungen zu stoßen, die von den Schulleitungen als der Kooperation förderlich bzw. hinderlich angesehen werden. In den Interviews mit SchulleiterInnen ging es vor allem um deren grundsätzliche Einstellung zur Kooperation mit unterschiedlichen PartnerInnen und um die Frage, welche Ziele sie für die Schule in diesem Bereich anstreben und was sie in dieser Hinsicht unternehmen. Dazu gehört auch die Sicht auf Bildung, an der sich SchulleiterInnen orientieren – insbesondere die Frage, ob ihre Deutungsmuster eindeutig von schulischen Aspekten dominiert werden, oder ob sie auch non-formale und informelle Elemente umfassen. Auch das „Professionsverständnis“, d.h. die Art der Aufgaben- und Rollenverteilung, welche die Befragten zwischen schulischen Lehrkräften und den mit den Kindern und Jugendlichen arbeitenden außerschulischen KooperationspartnerInnen sehen, wird in den Beurteilungen der SchulleiterInnen deutlich. Erfahrungsgemäß spielen Unterschiede in diesen Punkten eine wichtige Rolle für die Aussicht auf gelingende Kooperation.

In der Gruppe der **Lehrkräfte** wurden Personen befragt, die an ihrer Schule entweder für spezielle KooperationspartnerInnen und die gemeinsam durchgeführten Angebote oder aber für die Koordination der Angebote außerschulischer PartnerInnen verantwortlich sind. Sie wurden nach ihrer konkreten Kooperationserfahrung und zu dem konkreten, von ihnen begleiteten Kooperationsprojekt befragt. Weiterhin interessiert die Einordnung des einzelnen Projektes in den Ko-

operationskontext der Schule. Auch ihre Einschätzung der Rolle der Lehrkraft hat, ebenso wie schon im Falle der Schulleitung, annahmegemäß einen Einfluss auf das Gelingen der Kooperation. Neben Angaben zur Kooperationskultur der Schule und zum Einfluss der Kooperationen auf die Schulentwicklung werden auch allgemeine Einschätzungen wie die Sicht auf die Entstehung und Entwicklung von Angeboten, Gelingens- und Misslingsbedingungen sowie notwendige Voraussetzungen gelingender Kooperation abgefragt.

Mit einem fast analogen Leitfaden wurden auch die Kooperationsverantwortlichen auf Seiten der **KooperationspartnerInnen** befragt. Neben Angaben zu dem konkreten Kooperationsprojekt wie Angebotsform, Durchführung und Vereinbarungen, wird dessen Bewertung und Einschätzung durch die KooperationspartnerInnen abgefragt. Weiterhin folgen Angaben zum Anbieter bzw. zur Einrichtung des Kooperationspartners. Um Rückschlüsse dieses einen Angebotes auf die Kooperationskultur des Anbieters zu ziehen, werden der Stellenwert des Projektes in der Einrichtung, Angaben zu anderen Kooperationsprojekten bzw. zur Besprechungs- und Beratungskultur innerhalb der Einrichtung sowie zur Planung und zukünftigen Weiterentwicklung der Kooperationskultur der Einrichtung abgefragt. Ein abschließender Frageblock widmet sich Einschätzungen und Bewertungen der Zusammenarbeit mit der Institution „Schule“ durch den Kooperationspartner.

Die vierte befragte Akteursgruppe bilden jene **SchülerInnen**, die selbst an Kooperationsangeboten teilnehmen. Hier geht es um die Einschätzung bzw. Bewertung von Angeboten, um die Frage welche Angebote aus welchen Gründen genutzt (bzw. nicht genutzt) werden, in welchem Verhältnis sie zu unterrichtlichen und anderen außerunterrichtlichen Aktivitäten stehen, welche Bedeutung sie im Tagesablauf der Betreffenden haben, inwiefern mit ihnen Zielsetzungen wie etwa individuelle Förderung, Möglichkeiten zur Partizipation (vgl. Sturzenhecker 2005) oder eine größere Nähe zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen erreicht werden und ähnliches. Für die Interviews auszuwählen waren (soweit gegeben) typische VertreterInnen der Zielgruppe bestimmter Angebote, welche diese Angebote nutzen bzw. nicht nutzen, um neben den Angaben zur Einschätzung und Bedeutung der Angebote für Kinder und Jugendliche auch Informationen für eine gezielte Platzierung von Angeboten zu gewinnen.

## 2 Auswahl der Schulen

In Zusammenarbeit von Dokumentations- und Forschungsstrang wurden im Herbst 2004 nach der Entscheidung für ein reproduzierbares Auswahlverfahren zur Systematisierung der Schulauswahl im Rahmen einer eigenen bundesweiten Erhebung rund 400 Schulen im gesamten Bundesgebiet angeschrieben. Die zentralen Fragestellungen der standardisierten schriftlichen SchulleiterInnenbefragung bezogen sich auf Rahmendaten der Schule sowie deren Kooperationserfahrungen und thematische Schwerpunkte ihrer Kooperationsbeziehungen. Nach Aufbereitung und Auswertung des Fragebogenrücklaufs mit SPSS wurde eine begründete Vorauswahl von 40 Schulen mit umfassender Kooperationserfahrung getroffen. Ausschlaggebend waren neben langjähriger Kooperationserfahrung auch die Berücksichtigung verschiedener Schulformen sowie verschiedener Kooperationsfelder (wie z.B. Betriebe, Kultur, Sport).

Leitende Gesichtspunkte bei der Auswahl der 19 Schulen, an welchen in Rahmen des Forschungsprojektes Interviews geführt wurden, waren:

- Schwerpunktsetzung auf Grundschulen, da im Primarbereich annahmegemäß in der Regel mehr und häufiger kooperativ entwickelte Angebote durchgeführt werden;
- Dauer der Kooperationsbeziehungen: Die Kooperation mit außerschulischen Akteuren dauert bei der Mehrzahl der Schulen des Samples bereits mindestens zwei Jahre, da Kontinuität bzw. Stabilität von Angeboten als ein wichtiges Qualitätsmerkmal der Kooperation gefasst wird;
- Breite des Angebotsspektrums: Die in die Untersuchung einbezogenen Schulen bilden zusammen die Breite der häufiger vorkommenden strukturell-organisatorischen Kooperationsformen und inhaltlichen Angebote ab. Angebote, die nur für eine kleine Zielgruppe gemacht werden (z.B. Hilfen zur Erziehung) werden nicht berücksichtigt;
- Berücksichtigung möglichst vieler Bundesländer um der starken Länderspezifik der Bildungslandschaft Rechnung zu tragen.

Im Sample der qualitativen Befragung von SchulleiterInnen, Lehrkräften, KooperationspartnerInnen und SchülerInnen finden sich acht Grundschulen, drei Gesamtschulen, drei Hauptschulen, zwei Realschulen sowie drei Gymnasien in sieben Bundesländern.

**Tabelle 1: Verteilung der Schulformen des Samples**

<b>Befragte Schulen</b>	<b>19</b>
Grundschulen	8
Gesamtschulen	3
Hauptschulen	3
Realschulen	2
Gymnasien	3

Von den Schulen des Samples waren 13 zum Erhebungszeitpunkt Ganztagschulen, sechs waren Halbtagschulen. In der Auswahl finden sich bewusst Halbtags- und Ganztagschulen, um in der Erhebung zum einen die Erfahrungen der Ganztagschulen zu erfassen, zum anderen aber auch mitunter langjährige Kooperationserfahrungen der Halbtagschulen auch für die sich zunehmend entwickelnde Ganztagschulpraxis nutzbar zu machen. Bei quantifizierenden Analysen, die die Praxis an Halb- und Ganztagschulen vergleichen, wird im Folgenden stets das anteilige Verhältnis der beiden Organisationsformen in den Blick genommen.

### 3 Durchführung der Befragungen

Im Rahmen einer Fallstudie im multiperspektivisch angelegten Design wurden in insgesamt 95 Gesprächen 123 Akteure befragt, um Informationen über Voraussetzungen, Konsequenzen und Bewertungen unterschiedlicher Ausgestaltungsvarianten von Ganztagsangeboten für gelingende Bildungsprozesse zu gewinnen. Die Gespräche wurden von den im Projekt angestellten WissenschaftlerInnen an den Projektstandorten – zumeist in Räumen der Schule – i.d.R. als Einzelinterviews selbst durchgeführt.

**Tabelle 2: Übersicht der befragten Akteure**

befragte SchulleiterInnen	22
befragte Lehrkräfte	31
befragte Kooperationspartner	28
befragte SchülerInnen	42
<b>befragte Akteure gesamt</b>	<b>123</b>

Geplant war, neben dem Interview mit der Schulleitung, an allen Schulen mindestens zwei Lehrkräfte, zwei SchülerInnen und zwei KooperationspartnerInnen zu

befragen. Dieses Vorhaben konnte in der Praxis aus den unterschiedlichsten Gründen nicht an allen Schulen eingehalten werden.<sup>5</sup>

## 4 Computergestützte Datenaufbereitung und Auswertung

Die im Rahmen des Forschungsvorhabens erfassten Daten lassen sich drei Kategorien zuordnen:

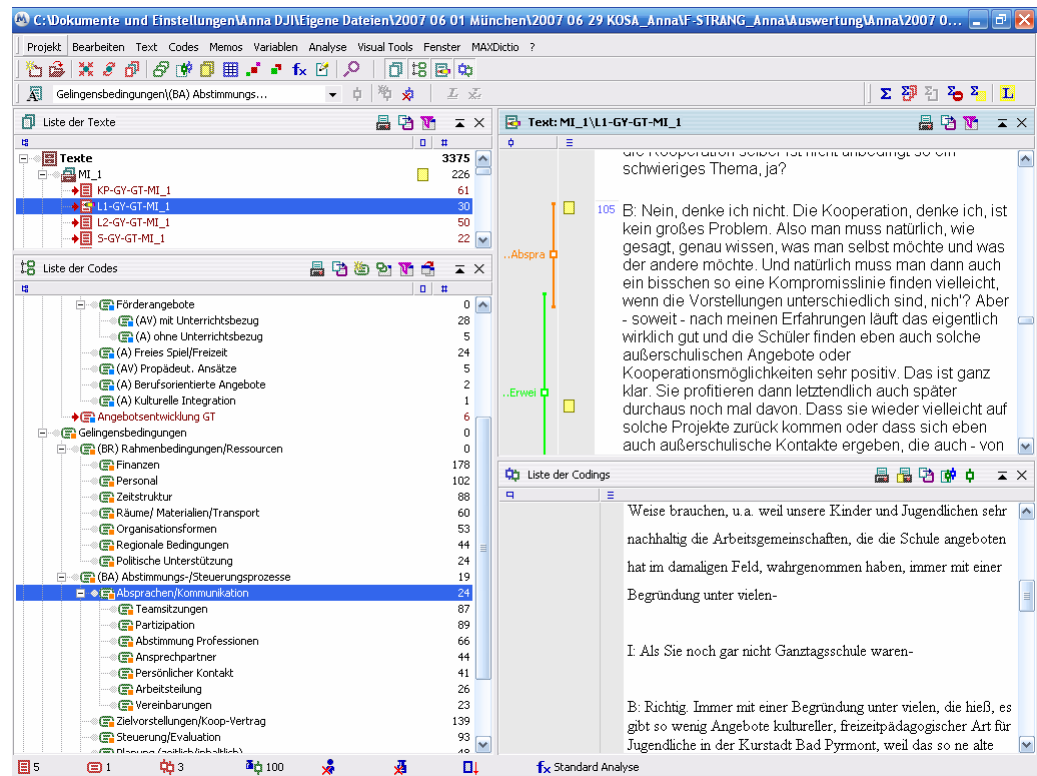
- Rahmendaten der Schulen (Strukturvariablen) wie Bundesland, Schulform, Umfeld, Milieu und Angebotsform (Ganztag oder Halbttag), die im Zuge der Gespräche mit den SchulleiterInnen mit Hilfe eines Datenblatts erfasst wurden;
- Merkmalsdimensionen der Angebotsstruktur (Fakten) wie Angebotsspektrum, Unterrichtsbezug, Beteiligung der KooperationspartnerInnen sowie alternative Unterrichtsformen;
- Konfiguration der Akteursperspektiven (Deutungsmuster) wie die Einschätzung der Kooperationsgewinne, der Gelingensbedingungen und „Stolpersteine“ bei der Angebotsrealisierung, nötige Qualifikationen sowie die (gegenseitige) Zuschreibung von Aufgaben, Rollen und Kompetenzen.

Um die Analyse des Materials der Interviews mit insgesamt über 3000 transkribierten Textseiten strukturiert durchführen zu können, wurde eine computergestützte qualitative Auswertungsstrategie gewählt (vgl. auch Kuckartz 2007). Auf der Basis der vollständig transkribierten Interviews erfolgte eine induktive Kategorienbildung, unterstützt durch das Programm MAXqda 2007, in Anlehnung an die Methode qualitativer Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (vgl. Mayring 2002: 115 f.).

---

<sup>5</sup> Gründe waren etwa: die Entbindung der Frau eines Lehrers, das Nichterscheinen von KooperationspartnerInnen, fehlende Auswahl von Kindern von Seiten der Schule oder das zusätzliche Erscheinen der stellvertretenden Schulleitung zum Interview.



**Abbildung 1: Bildschirmdarstellung des Programms MAXqda 2007**

Bei qualitativen Studien wie der diesem Bericht zugrunde liegenden sind die Voraussetzungen für eine Auswertung im Sinne der Generierung verallgemeinerbarer repräsentativer Aussagen nicht gegeben, da hierfür zwei notwendige Bedingungen fehlen:

- Die notwendige Menge der Untersuchungsobjekte – in unserem Falle der Schulen und der InterviewpartnerInnen – ist nicht gegeben;
- Die Auswahl der Untersuchungsobjekte wird nicht nach Kriterien der Repräsentativität der gewonnenen Daten getroffen, sondern aufgrund eines theoretical samplings.<sup>6</sup>

Der Auswertung liegt kein auf der Überprüfung vorgefertigter Hypothesen beruhendes, sondern vielmehr Hypothesen generierendes Erkenntnisinteresse zugrunde, was den Verzicht auf einen vorab festgelegten theoretischen Bezugsrahmen impliziert. Nach einer Fokussierung von Forschungsgegenstand und aus dem Pro-

<sup>6</sup> Dabei liegen der Zusammensetzung des Samples nicht die Repräsentativität der Auswahl zugrunde, sondern vielmehr theoretische Vorüberlegungen auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstands zum Gegenstand, die möglichst aussagekräftiges Material erwarten lassen. In unserem Falle wurden etwa zur Befragung bewusst Schulen mit ausgeprägter Kooperationserfahrung ausgewählt, da von Akteuren an Schulen ohne Kooperationserfahrungen keine Aussagen zu Angebotsspektrum, Gelingensbedingungen und Gewinnen von in Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen entwickelten Angeboten zu erwarten sind (vgl. Strauss/Corbin 1996: 148f).

jektantrag hervorgehender, oben bereits benannter Fragestellung wurde ein erstes Codeschema durch Explikation der in Antrag und Leitfäden implizit enthaltenen Auswertungsinteressen und -richtungen hergeleitet. Dabei war eine Vorab-Definition klarer Selektionskriterien von Bedeutung: So wurden etwa nach einigen Überlegungen nicht nur die kooperativ entwickelten Angebote codiert, sondern auch die nur von Lehrkräften durchgeführten, soweit diese eine Erweiterung des traditionellen Unterrichtsspektrums erkennen lassen: hier kommt etwa Projekt- oder Förderunterricht sowie „Lernen an außerschulischen Lernorten“ in Betracht.

Die weiteren Auswertungsschritte folgen den anerkannten Standards der qualitativen Sozialforschung. Auf der Grundlage eines zeilenweisen Materialdurchgangs wurden Kategorien definiert, subsumiert oder nach weiteren Erfahrungen neu formuliert. Durch gegenseitiges Recodieren bereits codierter Interviews in der Interpretationsgemeinschaft der am Projekt beteiligten ForscherInnen wurde die Arbeitsweise aufeinander abgestimmt und eventuelle Codierfehler aufgedeckt. Nach einer Offenlegung der Ligaturen<sup>7</sup> und einer Revision des Codeschemas<sup>8</sup> in der Codiergruppe folgte ein endgültiger Materialdurchgang (vgl. ebd.: 116). Durch die induktive Vorgehensweise wurde das Codeschema im Laufe der Arbeit an den Texten immer wieder weiter entwickelt und wurden bereits vergebene Codierungen entsprechend aktualisiert.

Zur Auswertung wurde die Vielfalt des Materials durch die induktive Bildung von Subkategorien geordnet. Die in den Subkategorien codierten Äußerungen wurden akteurs- sowie schulformspezifisch tabellarisch zusammenfasst bzw. graphisch aufbereitet. Auf der Grundlage dieser systematischen Verdichtung des Materials und den anschließend verfassten abstrahierenden Zusammenfassungen der jeweils unter einem Code subsumierten Äußerungen beruht die im Weiteren vorgestellte Interpretation der Ergebnisse.

Genaue quantitative Relationen spielen bei qualitativen Auswertungen nur am Rande eine Rolle; es ist daher aus stilistischen Gründen üblich, den Generalisierungsgrad von Aussagen mit Wendungen wie „einige“ / „viele“ / „die meisten“ ... „der Befragten“ zu markieren. Dieser Praxis wird auch hier gefolgt.

---

<sup>7</sup> Mit „Ligaturen“ werden Codeüberschneidungen bezeichnet, die mit Hilfe des Programms MAXqda 2007 aufgezeigt werden können. Zu unterscheiden ist dabei in jedem Einzelfall, ob es sich bei den Überschneidungen um ein empirisches Ergebnis (als ermittelte Kovarianz von Merkmalen oder Deutungsteilmustern) oder aber um eine mangelnde Trennschärfe der beteiligten Codes handelt.

<sup>8</sup> Das dem Abschlussbericht zugrunde liegende Codeschema ist im Anhang in voller Länge angefügt.

### **III Untersuchungsergebnisse**

Die Untersuchungsergebnisse werden nach den forschungsleitenden Fragen (vgl. Kap. I) in drei Blöcke gegliedert. Ein erster Teil stellt das an den befragten Schulen berichtete Spektrum an Angeboten vor, welches den SchülerInnen außerhalb des „üblichen“ Unterrichts geboten wird. Im Fokus stehen sowohl kooperativ entwickelte, als auch von der Lehrkraft allein durchgeführte Angebote, die über die „traditionelle schulische Wissensvermittlung“ hinausgehen wie Förderunterricht und Hausaufgabenbetreuung, Lernen an außerschulischen Lernorten oder Lernen in Projekten.

In einem zweiten Teil werden die Bedingungen untersucht, die nach Ansicht der befragten Akteure der Angebots- und Kooperationsentwicklung entweder förderlich oder hinderlich sind. Im Mittelpunkt stehen hier Rahmenbedingungen und Ressourcen der Zusammenarbeit von Schule mit außerschulischen Akteuren, aber auch Abstimmungs- und Steuerungsprozesse, die im Rahmen der Zusammenarbeit ablaufen. Auch die Qualifikationen der beteiligten Professionellen werden in den Blick genommen, ebenso wie Abläufe der Angebotsrealisierung durch die KooperationspartnerInnen und von den Akteuren benannte Defizite der Schulpraxis.

In einem dritten Teil werden die Einschätzungen der beteiligten Akteure zu den der Kooperation zugeschriebenen Gewinnen in den Blick genommen und akteurspezifisch ausgewertet.

#### **1 Angebotsentwicklung und Angebotsspektrum**

Vor der Analyse der Gelingensbedingungen der Kooperationsbeziehungen soll zunächst das Spektrum an Angeboten aufgezeigt werden, das an den Schulen des Samples berichtet wird. Dabei ist zu vermuten, dass die unterschiedlichen, im Bildungssystem der BRD vertretenen Schulformen abweichende Ausgestaltungen ihres jeweiligen Angebotsspektrums entwickelt haben. Deshalb sollen nachfolgend die eben vorgestellten Konstellationen in ihrem Spektrum vor dem Hintergrund der verschiedenen Schulformen beleuchtet werden. Relevante Dimensionen im Hinblick auf die mit dem Investitionsprogramm zum Ausbau von Ganztagschulen „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) formulierten Entwicklungsziele der „Öffnung von Schule“ und der „Veränderung von Unterricht und Lernkul-

tur“ (vgl. BMBF 2004: 7) sind dabei die Beteiligung der KooperationspartnerInnen sowie die konzeptionelle Verbindung zum Unterricht.

Bei der Umsetzung der Angebote wurden, unterschieden nach pädagogischer Zielsetzung, drei induktive Kategorien erarbeitet:

- *Die Projektarbeit im Klassenverband*, bei der in Abgrenzung zu an individuellen Interessen orientierten Angeboten, Projekte umgesetzt werden, ohne dass die Kinder- und Jugendlichen innerhalb der Klasse alternative Wahlmöglichkeiten hätten.
- *Der Kurs oder die „AG“* beinhalten ein Lernen nach Anleitung und stellen den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten in den Vordergrund.
- *Das „freie Spiel“* gibt den Kindern Raum, den aktuellen Bedürfnissen nach Aktivität, Ruhe oder Rückzug nachzugehen und ist nicht von festen Anfangs- und Endzeiten geprägt. Die Kinder beschäftigen sich ohne pädagogische Gestaltungs- und Lenkungsangaben und es wird in der Regel nicht direkt auf den Erwerb von Fähigkeiten abgezielt.

In den beiden letzteren Kategorien finden die Angebote nicht im Klassenverband statt, sondern die Kinder wählen je nach individuellen Interessen ein Angebot aus. Die Angebote werden entweder außerschulisch oder im Unterricht bzw. mit Unterrichtsbezug und sowohl mit als auch ohne Beteiligung von KooperationspartnerInnen durchgeführt; dementsprechend werden verschiedene Konstellationen berichtet, deren Ausprägungen weiter unten im Schulformenvergleich dargestellt werden (vgl. Abbildung 2).

#### Mit Beteiligung von KooperationspartnerInnen

- Außerunterrichtliche Angebote ohne Unterrichtsbezug, die gemeinsam mit KooperationspartnerInnen durchgeführt werden: Zu beobachten ist hier ein weites thematisches Spektrum, das von Sportangeboten mit Sportvereinen über von Personalchefs in Firmen durchgeführte Bewerbertrainings bis hin zu psychosozialer Beratung durch die Schulsozialarbeit reicht;
- Gemeinsam mit KooperationspartnerInnen durchgeführte Angebote, die in Verbindung mit dem Unterricht stehend durchgeführt werden, wie etwa Geschichtsprojekte in Museen;

#### Ohne Beteiligung von KooperationspartnerInnen

- Von Lehrkräften durchgeführte außerunterrichtliche Fördermaßnahmen mit Unterrichtsbezug wie Hausaufgabenhilfe oder Fremdsprachenarbeitsgemeinschaften;
- Von Lehrkräften durchgeführte außerunterrichtliche Angebote wie Theater-AGs;
- Von der Lehrkraft durchgeführte „innovative Unterrichtsangebote“ im Sinne einer neuen Lern- und Lehrkultur, wie etwa fächerübergreifender Projektunterricht zu verschiedenen Themen.

#### **Abbildung 2: Im Sample beobachtete Angebotsformen**

##### **Fehler! Keine gültige Verknüpfung.**

Quelle: Interviewauswertung KOSA

Nach Angaben der SchulleiterInnen in allen Schulformen wird ein Großteil der außerunterrichtlichen Angebote in Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen durchgeführt. Das deckt sich mit den Erkenntnissen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), in deren groß angelegtem Sample von 373 Schulen diese Tendenz ebenfalls beobachtbar ist (vgl. Holtappels u.a. 2007).

Auch im Hinblick auf den Unterrichtsbezug der Angebote ist schulformübergreifend eine parallele Angebotsentwicklung zu erkennen. Nach Angaben der SchulleiterInnen überwiegt in allen Schulformen mit rund zwei Dritteln der Anteil an Angeboten, die nicht in Verbindung zum Unterricht stehen. Der Ausbau zum Ganztagsangebot wird von den in unserem Sample befindlichen Schulen genutzt, um sich für neue Bereiche zu öffnen. Auch dies deckt sich mit den StEG-Erhebungen, die ebenfalls den Freizeitbereich als den am stärksten belegten Bereich ausmachen (vgl. Holtappels u.a. 2007).

Die folgenden Betrachtungen des an den Schulen beschriebenen Angebotspektrums der kooperativ entwickelten außerunterrichtlichen Angebote sind bewusst ausführlich gestaltet und stark deskriptiv angelegt, um dem qualitativen Zugang zum Untersuchungsgegenstand gerecht zu werden.<sup>9</sup> Diese Beschreibungen beanspruchen keineswegs Vollständigkeit – dafür wäre eine Befragung der SchulleiterInnen mit einem quantitativen Erhebungsinstrument notwendig gewesen. Vielmehr interessiert, welche Angebote die Akteure in den Interviews bzw. durch

---

<sup>9</sup> Der qualitative Zugang erlaubt, im Gegensatz zur Erhebung des Angebotsspektrums durch standardisierte Fragebogen, die bunte Vielfalt der Angebote an den Schulen zu erfassen, weshalb

die Wahl der KooperationspartnerInnen hervorheben.<sup>10</sup> Wenn also im Folgenden Angebote bzw. Bereiche des Angebotsspektrums an einzelnen Schulen bzw. in einzelnen Schulformen als fehlend genannt werden, bedeutet dies nicht unbedingt, dass es diese Angebotssegmente dort nicht gäbe, sondern vielmehr, dass sie an dieser Schule bzw. Schulform von den Akteuren nicht erwähnt und demnach für nicht bedeutsam gehalten werden.

Es bietet sich eine Auswertung im Schulformenvergleich an, da zu erwarten ist, dass die verschiedenen Schulformen unterschiedliche Kooperationsniveaus ausbilden (vgl. auch Zymek 2000: 9).

## **1.1 Mit Beteiligung von KooperationspartnerInnen**

### **1.1.1 Angebote ohne Unterrichtsbezug**

Die außerunterrichtlichen Angebote der Schulen, die in Beteiligung mit den KooperationspartnerInnen durchgeführt werden, werden zum Zwecke der Analyse je nach Zielausrichtung in folgende induktiv erstellte Kategorien gegliedert:

- Freizeitgestaltung (etwa Angebote von Musikschulen);
- Berufsorientierung (etwa Hochschulinformationstage oder Bewerbertrainings);
- Stadtteilorientierung (etwa der Bau einer Skulptur in einer benachbarten Einkaufsstraße);
- Partizipation und Verantwortungsübernahme (etwa eine „Demokratiegruppe“);
- Integration (etwa Segelkurse in multikulturellen Gruppen);
- Gesundheitsprojekte (etwa ein von Eltern ehrenamtlich zubereitetes gesundes Frühstücksangebot);
- Förderung (z.B. Sozialtrainings);
- Talentförderung (etwa Mathematik-Projekte an der Realschule);
- Betreuung (z.B. Schülerclubs);
- Psychosoziale Beratung (z.B. Suchtberatung).

---

im folgenden Folgenden breit berichtet wird, und sich die Ausführungen nicht auf die Analyse auf der Ebene von Oberkategorien beschränken.

<sup>10</sup> Vgl. hierzu die tabellarische Übersicht über die befragten außerschulischen PartnerInnen im Anhang.

Die Übergänge sind hierbei auch bei sorgfältiger Auswahl der Kategorien oft fließend, da die Ausrichtung der Angebote häufig vielschichtige Zielorientierungen erkennen lässt. So mag z.B. ein Stadtteilprojekt partizipativ und integrativ angelegt sein; die Zuordnung erfolgt in solchen Fällen interpretativ gemäß den Relevanzkriterien der jeweils über das Angebot berichtenden Akteure; sollten eben diese Akteure im genannten Beispiel zwei oder gar alle drei Kriterien explizit hervorheben, wird eine Doppel- bzw. Dreifachcodierung vergeben. Es werden in diesem induktiven Verfahren der Kategorienbildung also weder die Anzahl von Angeboten bestimmt noch wird eine Eindimensionalität der entsprechenden Zuordnungskriterien intendiert; was im Sinne einer Deutungsmusteranalyse sichtbar gemacht werden soll, sind vielmehr die Relevanzkriterien und Strukturierungsleistungen der befragten Akteure. Dementsprechend kann Abb. 3 beispielsweise nicht so gelesen werden, dass knapp die Hälfte aller außerunterrichtlichen Angebote mit Beteiligung des Kooperationspartners im Bereich der Freizeitgestaltung *stattfinden*, vielmehr sagt dieser Anteil etwas über die *Betonung des Freizeitaspektes durch die befragten Akteure* aus.<sup>11</sup>

**Abbildung 3: Außerunterrichtliche Angebote mit Beteiligung des Kooperationspartners nach Bereichen (n=288)**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.**Quelle: Interviewauswertung KOSA

In der Angebotspalette der außerunterrichtlichen, in Zusammenarbeit mit KooperationspartnerInnen durchgeführten Angebote nehmen solche zur „Freizeitgestaltung“ in der Akteurssicht insgesamt den breitesten Raum ein, wobei die Grundschulen in diesem Themenbereich erwartungsgemäß das breiteste Spektrum aufweisen. Auch die befragten Gesamtschulen zeigen ein umfangreiches Spektrum an freizeitgestaltenden Angeboten auf. Dabei meint „Freizeitgestaltung“ eine Angebotsgestaltung ohne deutlich hervorgehobenen pädagogischen Fokus. Im Vordergrund steht hierbei die sinnvolle Gestaltung des Nachmittags. Dabei ist zu beachten, dass das gleiche Angebot in dem einen Setting z.B. als „freies Spiel“ (etwa Töpfern im Hort), in einem anderen als „Keramik-AG“ mit Anleitung und konkreten pädagogischen Zielen durchgeführt wird. Wie das Spektrum der Angebote ist auch das der KooperationspartnerInnen recht differenziert (vgl. Abbildung 4).

---

<sup>11</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird diese interpretative Rahmung im Weiteren nicht immer sprachlich präzise erfasst, es wird also z.B. durchaus abkürzend-objektivierend von der „Breite des Angebotsspektrums“ gesprochen. Dabei ist der soeben präzierte Status dieser Aussagen immer mitzudenken!

**Abbildung 4: Übersicht über Bereiche und KooperationspartnerInnen des Kooperationsschwerpunkts „Freizeitgestaltung“**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.**

Quelle: Interviewauswertung KOSA

Der Bereich „Sport und Bewegung“ bildet in allen Schulformen des Samples einen Schwerpunkt. Die berichteten Angebote reichen von verbreiteten Sportarten wie Fußball, Basketball und Tischtennis bis zu regionalen Besonderheiten wie Jollensegeln und Rhönräd-Turnen. Außerschulische PartnerInnen werden in den befragten Grund- und Gesamtschulen sowie in den Gymnasien hinzugeholt, wobei die Grundschulen das breiteste Angebotsspektrum bieten: es werden sowohl musikalische Elementarkurse als auch Instrumentalunterricht, aber auch Künstlerisches wie Töpfern oder Theater angeboten. Weder an den Haupt- noch an den Realschulen des Samples wird im Bereich musisch-kultureller Bildung mit außerschulischen PartnerInnen kooperiert. An Grund- und Gesamtschulen stellen selbst gestaltete Angebote des freien Spiels die dritte große Gruppe dar, die in den Realschulen und Gymnasien des Samples gar nicht, in den Hauptschulen nur mit sehr wenigen Angeboten vertreten ist. Zu bedenken ist hier, dass eine Gesamtschule des Samples die Klassen 1 bis 10 anbietet und damit auch die Angebote für GrundschülerInnen in die Wertung mit einfließen. Im Bereich „neue Medien“ wird in allen Schulformen – bis auf die Hauptschulen – mit außerschulischen PartnerInnen zusammengearbeitet. So werden etwa SchülerInnenzeitungen herausgegeben, Internet- und Computerkurse angeboten sowie Radio-AGs durchgeführt. An den befragten Realschulen beschränkt sich das Angebot im Freizeitbereich, das mit KooperationspartnerInnen durchgeführt wird, auf Sportgruppen sowie Angebote im Bereich „neue Medien“. An den befragten Hauptschulen sind bis auf klassische Sport- und Bewegungsangebote in AG-Form wie Schwimmen und Fußball oder im freien Spiel keine Angebote zu verzeichnen. Weder der Bereich „neue Medien“, noch Sprachen oder musisch-kulturelle Angebote, die in Zusammenarbeit mit KooperationspartnerInnen angeboten würden, sind vertreten.

Insgesamt ist im Bereich „Freizeitgestaltung“ eine Dichotomisierung der Schulformen zu beobachten: während Grund- und Gesamtschulen ein sehr breites Spektrum und eine Vielzahl an Angeboten vorweisen können, ist an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien das Angebotsspektrum sehr beschränkt. Dieser Eindruck wird sicherlich durch die Tatsache verstärkt, dass an einer Gesamtschule des Samples auch die Primarstufe vertreten ist, allerdings deckt der Hort



hier die Klassenstufen 5 und 6 mit ab, die auch an den anderen Sek. I-Schulen unterrichtet werden.

**Abbildung 5: Schulformenvergleich im Bereich „Freizeitgestaltung“**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.** Quelle: Interviewauswertung KOSA

Angebote zur „Berufsorientierung“ fehlen an Grundschulen naturgemäß völlig, sind aber an den meisten befragten Sek. I-Schulen vertreten. Auch zur Umsetzung der arbeitsweltorientierten Angebote kooperieren die Schulen mit einer Vielzahl von außerschulischen PartnerInnen. In der folgenden Abbildung sind die Angebotsformen und KooperationspartnerInnen zur Übersicht zusammengefasst (vgl. Abbildung 6).

**Abbildung 6: Übersicht über Bereiche und KooperationspartnerInnen des Kooperationsschwerpunkts „Freizeitgestaltung“**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.** Quelle: Interviewauswertung KOSA

An den **Gesamtschulen** des Samples werden im Hinblick auf die Berufsorientierung der SchülerInnen in Zusammenarbeit mit großen Unternehmensstiftungen sowie mit Vertretern von Firmen verschiedene Angebote gemacht: so werden etwa Berufsinformationstage organisiert, die sowohl SchülerInnen als auch ArbeitgeberInnen die Möglichkeit geben, Kontakt mit der „anderen Seite“ aufzunehmen. Während ein Schulleiter wertfrei über das Angebot informiert, stellt eine organisierende Lehrkraft die Schwierigkeiten dar, die im Vorfeld der Veranstaltung zu lösen sind. Von Bedeutung ist in den Augen der Lehrkraft, dass den KooperationspartnerInnen die Bedeutung ihrer Teilnahme vermittelt wird, und dass diese auch bereit sind, in die kooperativ durchgeführte Veranstaltung zu investieren.

*„Es ist eine ganz klare Tendenz, dass immer mehr Schulen sagen: Ja, sie wollen das und sie wollen auch extra jemand haben, der eben kein weiterer Lehrer oder Ersatzlehrer ist, sondern die auch durchaus die Qualitäten sehen, die so ein Mensch auch an eine Schule ran bringen kann. Ich sehe das als eine positive Entwicklung, es setzt nur voraus, dass Schulsozialarbeit auch bei den Trägern, also bei der Jugendhilfe nicht einfach nur draufgesetzt wird, so eine Art von Angebot: ‚Das ist ein Angebot, das holen wir gerade so mit, wir schicken da jemand hin und kümmern uns nicht drum.‘ Das heißt auch für den Träger ist einiges an Arbeit und Investition notwendig, um da auch eine klare Linie zu kriegen. Obwohl sie dann letztendlich, wenn sie da sind,*

*auch ganz zufrieden sind und das gut finden diesen Tag und auch gute Gespräche mit Schülern hatten.“ [L1-GeS-HT-GR\_5, 372–376]<sup>12</sup>*

Der wechselseitige Nutzen der Veranstaltung ist aufgrund der Schwierigkeiten, die die unterschiedliche Verfasstheit der Systeme „Schule“ und „Unternehmen“ mit sich bringt, für die KooperationspartnerInnen in manchen Fällen erst im Nachhinein ersichtlich. Berufsorientierung wird den SchülerInnen neben Informationsveranstaltungen durch mehrwöchige Praktika in Firmen ermöglicht: Firmen stellen Praktikumsplätze für die 14-tägigen, im Lehrplan der 8. und 9. Klassen vorgesehenen Praktika zur Verfügung. Auch ein Angebot speziell für Mädchen ist im Sample zu verzeichnen: In einem Mädchenclub wird Unterstützung bei der Job- und Lehrstellensuche sowie bei Bewerbungen angeboten.

Die befragten **Hauptschulen** sind stark arbeitsweltlich ausgerichtet. Im Bereich der gemeinsam mit KooperationspartnerInnen durchgeführten berufsorientierten Angebote ist ein weitaus umfangreicheres Angebotsspektrum als an den befragten Gesamtschulen zu beobachten. Zusammenarbeitet wird mit verschiedenen PartnerInnen wie der Schulsozialarbeit, der Kreishandwerkerschaft, der Arbeitsagentur, der IHK, Handwerksbetrieben, Unternehmen und Betrieben, Banken und Versicherungen sowie pensionierten Beschäftigten. So werden zum Beispiel Berufsinformationsveranstaltungen durchgeführt, die SchülerInnen die Möglichkeit geben, sich über verschiedene Berufe zu informieren. Auch Planspiele zum Bewerbungsverfahren werden in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, der Arbeitsagentur und Unternehmen angeboten. Die SchülerInnen erhalten die Möglichkeit, das „Szenario Bewerbung“ originalgetreu durchzuspielen, von der Stellenanzeige über den Einstellungstest bis zum Bewerbungsgespräch mit Personalverantwortlichen aus der Wirtschaft. Die hier zitierte Schulleitung einer großstädtischen Hauptschule beschreibt die Bedeutung der interprofessionellen Zusammenarbeit der KooperationspartnerInnen für den Erfolg des Angebots.

*„Und diese Bewerbungsgespräche, da haben wir schon so mit den Jahren Leute aus verschiedenen Branchen kennen gelernt, aus der Wirtschaft, die selbst auch Leute - oder sich um das Personal kümmern in ihren Arbeitsstellen. Unser Abteilungsleiter macht da immer mit. Also Leute, die einfach in ihrer Arbeit auch Azubis einstellen bzw. Personalführung betreiben. Und die machen*

---

<sup>12</sup> Die Quellenangabe beinhaltet den Textnamen im MAXqda-Projekt sowie die MAXqda-Absatzmarke der zitierten Interviewpassage. Im Textnamen codiert sind Akteur (KP=KooperationspartnerIn, L=LehrerIn, S=SchülerIn und SL=SchulleiterIn), Schulform (GS=Grundschule, GeS=Gesamtschule, HS=Hauptschule, RS=Realschule und GY=Gymnasium), Angebotsform (GT=Ganztagsangebot und HT=Halbtagsangebot) sowie die befragte Schule unter Angabe des Umfeldes (KL=Kleinstadt mit 5.000 bis 20.000 EinwohnerInnen, MI=Mittelstadt mit 20.000 bis 100.000 EinwohnerInnen und GR=Großstadt ab 100.000 EinwohnerInnen).

*das dann ehrenamtlich und führen diese Vorstellungsgespräche mit den Schülern durch. Wir sind da zwar noch dabei, aber das hat wirklich einen sehr offiziellen Charakter.“ [KP2-HS-GT-GR\_11, 212–212]*

Auch gemeinsam mit FirmenvertreterInnen durchgeführte Bewerbungstrainings und Bewerbercamps – mehrtägige Bewerbungstrainings mit fiktiven Vorstellungssituationen und deren Auswertung – werden von den befragten Hauptschulen angeboten.

Abgebaut wurde das Angebot der regelmäßigen Sprechstunden, die von der Arbeitsagentur an einer Schule angeboten wurden. Ehemals zweimal im Monat stand eine Mitarbeiterin der Arbeitsagentur für die SchulabgängerInnen zur Verfügung, und hatte so die Möglichkeit mit allen zur Entlassung stehenden SchülerInnen mehrere Gespräche zu führen, während sich die Treffen jetzt statt monatlichen Schulbesuchen auf vier bis fünf Termine im Schuljahr beschränken. Wie im Falle der Gesamtschulen werden auch in den Hauptschulen Praktika zumeist als Pflichtveranstaltung durchgeführt. Ebenfalls abgesichert durch die Schulsozialarbeit werden die Praktikumserfahrungen durch intensive individuelle Auswertungen nachgearbeitet. In Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit wird an der Schullaufbahnsicherung der Jugendlichen gearbeitet, die bis zur Abschlussklasse begleitet und an einen Ausbildungsplatz weitervermittelt werden. Individuelle Betreuung erfolgt auch über kirchliche InitiatorInnen im Rahmen von Patenschaften, die pensionierte oder noch beschäftigte Berufstätige ehrenamtlich für einzelne SchülerInnen übernehmen, mit dem Ziel, über eigene Kontakte den Übergang in die Ausbildung zu sichern. Die Schwierigkeit liegt hierbei darin, genügend Freiwillige für die ehrenamtliche Mitarbeit zu gewinnen. Im Erhebungszeitraum belief sich die Zahl der von Paten Betreuten auf zehn SchülerInnen. In Kooperation mit der Handwerkskammer haben die SchülerInnen die Möglichkeit, verschiedene Werkstätten zu besuchen. Insbesondere „Arbeitswelt-Klassen“ nutzen diese Angebote.

In einem anderen Ansatz werden unterschiedlich spezialisierte Lernwerkstätten in einer Schule durchgeführt: Metall, Holzverarbeitung, Bürokommunikation (nicht in Kooperation mit einem außerschulischen Partner, sondern von einer Lehrkraft angeboten) und eine externe Mädchenwerkstatt mit Schwerpunkt Umwelttechnologie. Eine enge Zusammenarbeit findet zwischen den Lehrkräften der Arbeitslehre-Klassen und Handwerksbetrieben statt, die den SchülerInnen die Möglichkeit eröffnet, die einzelnen Betriebe zu besuchen. Die Zusammenarbeit wird koordiniert über einen Sammelansprechpartner bei der Handwerkskammer,

ein Umstand, der von den zuständigen Lehrkräften als günstig hervorgehoben wird, da sich so die Zahl der erreichten Betriebe und somit die Chance, dass SchulabgängerInnen über diese Kontakte einen Ausbildungsplatz erhalten, erhöht.

Zusammenfassend ist an den befragten Hauptschulen im Bereich „Berufsorientierung“ ein Spektrum unterschiedlichster Zugänge zur Kooperation von Schule mit außerschulischen PartnerInnen zu beobachten:

- Begleitung und Unterstützung (durch Ehrenamtliche und Schulsozialarbeit),
- Besuche von UnternehmensvertreterInnen in der Schule,
- Produktauszeichnungen von SchülerInnenfirmen durch FirmenvertreterInnen,
- Werkstättenarbeit,
- Spendenaktionen zur Finanzierung von Angeboten.

An den **Realschulen** des Samples stellt sich das Spektrum der berufsorientierten Angebote weniger differenziert dar als an den befragten Hauptschulen. Zur Durchführung der Angebote kooperieren die Schulen mit Firmen und Berufsbildenden Schulen. An einer Schule wurden Kooperationen zu einem im Bereich „Elektrotechnik“ sowie zu einem im Waggonbau tätigen Unternehmen aufgebaut, die es den SchülerInnen ermöglichen, in der 9. Klasse mehrwöchige Berufspraktika zu absolvieren. Die SchülerInnen der 8. Klasse können praktische und theoretische Kenntnisse über Berufsfelder in der Berufsbildenden Schule erwerben, in der sie über ein Schulhalbjahr hinweg 4 Wochenstunden absolvieren. Sie werden von den Lehrkräften in verschiedene Arbeitsbereiche eingewiesen und durchlaufen verschiedene Berufsfelder. Auch Ferienseminare werden in Zusammenarbeit mit den Firmen angeboten, ebenso ein SchuldnerInnenseminar für die SchülerInnen der 10. Klassen.

An den befragten **Gymnasien** ist das Spektrum der Kooperationsformen ähnlich umfangreich wie an den befragten Hauptschulen. Die Gymnasien bieten hier allerdings die größere Vielfalt. Zur Umsetzung der Angebote arbeiten sie mit PartnerInnen wie der Arbeitsagentur, Banken, Großunternehmen und Universitäten zusammen. An den befragten Gymnasien steht die Information über mögliche Berufe im Vordergrund. Entweder werden in der Schule Berufsbildungs- und Informationstage durchgeführt oder es finden Informationsveranstaltungen beim Kooperationspartner statt. Auch an den Gymnasien wird ein Planspiel angeboten: hier steht allerdings nicht die Bewerbung und die Stellensuche, sondern die Vermarktung eines Produktes von der Produktplanung bis zum Verkauf im Vorder-

grund. Auch individuelle Berufs- und Studienberatung ist im Angebot der Gymnasien vertreten. Zur Umsetzung der Angebote kommen VertreterInnen der Unternehmen in die Schule (Beratungen, Infotage, Bewerbungstrainings) oder die SchülerInnen suchen die Arbeitsorte der KooperationspartnerInnen auf (Unternehmensbesichtigungen, Praktika, Infotage). Die SchülerInnen besuchen etwa Veranstaltungen und Vorlesungen an der Universität oder nehmen individuelle sowie allgemeine Beratungen durch die KooperationspartnerInnen in Anspruch.

Insgesamt bieten die Hauptschulen ihren SchülerInnen das umfangreichste Spektrum an *unmittelbar arbeitsweltorientierten* Angeboten (vgl. Abbildung 7).

**Abbildung 7: Schulformenvergleich im Bereich „Berufsorientierung“**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.** Quelle: Interviewauswertung KOSA

Den Stadtteil einbindende Projekte werden im Blick auf das vom BMBF formulierte Qualitätskriterium der „Öffnung von Schule durch Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe, sozialen und kulturellen Einrichtungen und Betrieben vor Ort“ (BMBF 2004: 7) gesondert erfasst. Hier sind es **Grund- und Gesamtschulen**, die das breiteste Spektrum bieten. Überschneidungen gibt es zu Integration, Gesundheit, Verantwortung oder Partizipation in den Vordergrund stellenden Projekten. In Kooperation mit der örtlichen Musikschule, Stadtteilinitiativen, dem Kulturverein, Polizei, Kirche und Tiefbauamt sowie Studierenden, werden kulturelle wie Musical- oder Theaterprojekte, aber auch sozial oder partizipatorisch-politisch orientierte Projekte durchgeführt. Zu nennen ist etwa das Begegnungsprojekt „Jung und alt“, das SeniorInnen und Grundschulkinder eines Stadtteils zusammenführt. Aber auch stadtteilspezifische Projekte wie ein Stadtteilstadtplan und Stadtteilstadtplan oder ein Kochbuch für die gesamte Gemeinde, das von verschiedenen Gruppen, mit dem Ziel, qualitativ hochwertige und ausgewogene Ernährung zu verbreiten, gemeinsam erstellt wird, sind hier aufzuführen. Gewaltpräventive Projekte in Kooperation mit der Polizei sind ebenfalls im Spektrum der **Grundschulen** enthalten, ebenso wie der gemeinsam mit der Kommune und dem Tiefbauamt erstellte Kinderstadtplan:

*„Kinderstadtplan K., ja, so ein riesen Ding da geworden, war sehr schön, da haben die Kinder dann einfach mal aufgezeichnet, wo ihre Räume sind, die sie nachmittags aufsuchen. Und da war Bibliothek eben auch eins, und das ist nicht selbstverständlich so.“ [SL-GS-HT-GR\_10, 141–141]*

Auch an den **Gesamtschulen** des Samples ist eine enge Verknüpfung von stadtteilspezifischen Projekten und partizipatorischem Ansatz zu beobachten: So wer-

den zum Beispiel in einer Stadt Kinder an den Planungen für einen Radweg beteiligt oder erhalten die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit mehreren Initiativen in der Stadt „ihren Stadtteil zu planen“, einen Spielgarten zu gestalten oder eine Lückenbebauung anzuregen und diese von der Planungs- bis zur Umsetzungsphase zu begleiten. Weiterhin werden Kinder an Veranstaltungen wie der „Nacht der offenen Kirchen“ beteiligt oder dürfen ihre selbst geschriebenen Texte in einer öffentlichen Lesung auf der Buchmesse präsentieren. Die Schulen arbeiten hier etwa mit einem Kinderbüro, mit den Organisatoren der Buchmesse, mit dem örtlichen Sportverein, der Kirche und städtischen Behörden wie dem Stadtplanungsamt und der Stadtverwaltung zusammen.

An den befragten **Hauptschulen** ist lediglich ein Projekt mit konkretem Stadtteilbezug zu verorten: der Bau einer sechs Meter hohen Skulptur im Stadtzentrum, der in Zusammenarbeit mit einem Künstler umgesetzt wurde. Die befragten **Realschulen** bieten keine vordergründig stadtteilorientierten Angebote. An einem **Gymnasium** wurde in Zusammenarbeit mit dem Stadtarchiv und dem Stadtmuseum ein Stadtteilprojekt initiiert, das das Reichserntedankfest in den Mittelpunkt der Arbeit stellt, welches im Stadtviertel zu Zeiten des Nationalsozialismus gefeiert wurde. Mit Methoden wie ZeitzeugInnenbefragungen leisten die SchülerInnen einen aktiven Beitrag zur Aufarbeitung der Vergangenheit.

Fast allen Stadtteilprojekten ist die hohe Bedeutung von Partizipation und Verantwortungsübernahme der Kinder gemeinsam. Aber auch bei anderen Angeboten steht Partizipation und die Übernahme von Verantwortung im Vordergrund: Die Kooperationsprojekte der **Gesamtschulen** des Samples bieten hier ein umfangreiches Spektrum, während an **Grundschulen** und **Gymnasien** nur einzelne Angebote zu beobachten sind. Es werden je nach Schule und Angebot unterschiedliche Strategien verfolgt. Explizit Verantwortungsübernahme und Partizipation in den Vordergrund stellende Kooperationsangebote sind an den befragten Haupt- und Realschulen nicht zu beobachten.

Im **Grundschulalter** werden die Kinder etwa im Rahmen eines Modellversuches aktiv in die Gestaltung des Schulhauses und des Grundstücks ihrer Schule einbezogen und gestalten diese als „Labyrinth der Sinne“. Sie haben die Möglichkeit an Arbeitsgemeinschaften teilzunehmen, in denen gemeinsam Vorschläge zur Gestaltung erarbeitet werden, sowie an kleinen Wettbewerben, die die besten Vorschläge prämiieren. So wird die Umgestaltung des Geländes mit den Kindern gemeinsam geplant und umgesetzt. An den **Gesamtschulen** sind verschiedenste Angebote zu beobachten, die durch ihren partizipatorischen Ansatz geeignet sind,

aktive Verantwortungsübernahme durch die Kinder zu unterstützen. So übernehmen SchülerInnen Patenschaften für MitschülerInnen, die neu an die Schule kommen, und helfen sich gegenseitig, um das Ankommen zu erleichtern:

*„Das klappt wunderbar, ja [die selbstständige Gestaltung des Tagesablaufs; A.S.]. Man hilft sich ja auch gegenseitig, wenn neue Kinder kommen, gibt es Patenkinder und die werden wunderbar in die Gruppe integriert, und die können jemandem helfen, der hier ins Haus kommt, sind auch sehr offen unsere Kinder, die sprechen dann auch gleich jemanden an und fragen, kann ich Ihnen helfen? Führen den durchs Haus, sind eben wirklich in der Lage, ihren Nachmittag auch selber zu gestalten.“ [KP-GeS-GT-GR\_6, 139–139]*

An einer Schule des Samples übernehmen verschiedene Klassen die Patenschaft für jeweils einen von drei ausgewählten Kindergärten und „*machen mit denen Projekte, basteln oder pflanzen Bäume oder spielen im Garten*“ [SL-GeS-GT-GR\_6, 73–73]. Umgekehrt kommen die Kindergartengruppen dann auch in die Schule und lernen im Unterricht gemeinsam mit den Schulkindern. An einer anderen Schule wird die Verantwortungsübernahme durch die Kinder im Rahmen von Sportangeboten gefördert: „Kuttersegeln“ etwa trägt nach Aussage des involvierten Lehrers zur Verantwortungsübernahme bei, weil die SchülerInnen zum einen auf dem abgegrenzten Raum des Bootes Verantwortung für die ganze Gruppe übernehmen müssen, zum anderen auch gemeinsam für die Wartung des Bootes sorgen. Ein anderes Konzept ist die Möglichkeit der Übernahme einer Bootspatenschaft bei Eintritt in den Verein, der das „Kuttersegeln“ an der Schule anbietet. Jeweils zwei oder drei Kinder bzw. Jugendliche übernehmen gemeinsam die Patenschaft für eines der Vereinsbote und haben dann auch ein Mitspracherecht etwa bei der Entscheidung der durchzuführenden Wartungsarbeiten. Die Partizipation der Kinder und Jugendlichen wird ebenfalls auf unterschiedliche Art und Weise gefördert: so werden sie an der Initiierung von Angeboten beteiligt, sind in Gremien wie einem Demokratie-Forum, das LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen aus sechs Schulen der Stadt vernetzt und gemeinsame Schulungen organisiert, involviert oder haben in Klassenratssitzungen die Möglichkeit, ihre Wünsche und Probleme vorzubringen und dann gemeinsam zu diskutieren und Lösungen zu suchen. Ein dem Patenschaftsprinzip ähnlicher Ansatz ist die Ausbildung von SchülerInnen in Zusammenarbeit mit einem Institut für Konfliktbearbeitung und Mediation zu JugendgruppenleiterInnen, die dann die Betreuung jüngerer SchülerInnen oder Aufgaben wie Ausleihen von Büchern übernehmen. In einem Kulturprojekt in einem sozialen Brennpunkt werden SchülerInnen aufgefordert, sich zu ihrem Stadtteil in Beziehung zu setzen, Interviews zu führen und ihren Lebens-

raum in Fotografien und Texten „in den Blick zu nehmen“. Die vorgebrachten Verbesserungsvorschläge werden unter Beteiligung des Kulturhauses, des Jugend-Cafés und des Hauses der Jugend umgesetzt. Lediglich an einem der drei **Gymnasien** des Samples wird die Bedeutung von Partizipation und Verantwortungsübernahme in der Projektarbeit betont. So werden die SchülerInnen dort in der Theater-AG an der Planung und Umsetzung der Stückarbeit aktiv beteiligt. Auch die Übersetzung des Stücks ins Sorbische wird von den SchülerInnen vorgenommen, die so direktes Mitspracherecht in Interpretation und textlicher Ausgestaltung erhalten.

Auffällig ist, dass vor allem an Gesamtschulen von den befragten Akteuren die Bedeutung von Partizipation und Verantwortungsübernahme durch die SchülerInnen betont wird. An Haupt- und Realschulen werden diese Aspekte gar nicht, an Gymnasien und Grundschulen nur in Einzelfällen angesprochen. Eine Veränderung der Lehr- und Lernkultur hin zu mehr Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme durch die SchülerInnen kann in besonderem Maße für die Gesamtschulen des Samples bestätigt werden. Die Vielzahl der Angebote wird in nachfolgender Abbildung noch einmal strukturiert dargestellt (vgl. Abbildung 8).

**Abbildung 8:                   Übersicht über Bereiche und KooperationspartnerInnen des Kooperationsschwerpunkts „Partizipation und Verantwortung“**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.** Quelle: Interviewauswertung KOSA

Wenn die integrative Funktion außerunterrichtlicher Angebote betont wird, bezieht sich diese vor allem auf die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Nur in Ausnahmefällen wird die Integration anderer Gruppen angesprochen: So etwa der bereits erwähnte Versuch, SchulverweigererInnen wieder in den Schulablauf zu integrieren, der gemeinsam mit einem anerkannten Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe unternommen wird und nach Aussagen der Kooperationspartnerin in zwei Dritteln der Fälle gelingt. An einer **Gesamtschule** des Samples betont eine Lehrerin die Bedeutung der Sportvereine für die soziale Integration. An den **Grundschulen** des Samples sind die meisten „integrativen“ Angebote zu verzeichnen. In Kooperation mit Eltern und Sportvereinen wird die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund durch verschiedene Ansätze unterstützt: in einem Segelprojekt mit sozialtherapeutischen Aspekten wird versucht, durch den gemeinsamen Aufenthalt auf einem Boot das Gemeinschaftsgefühl unter den SchülerInnen zu stärken und eine bessere Verständigung zu ermöglichen. Über die Präsentation von Elementen kasachischer



Kultur — Gerichten oder zentralen Feierlichkeiten — soll in einem Kulturprojekt auf Elterninitiative hin die Integration „russlanddeutscher“ Familien und ihrer Kinder verbessert werden. Über gemeinsame Aktivitäten und Erlebnisse versucht auch ein Sportverein die Kinder und Jugendlichen unterschiedlicher Nationalitäten in den Verein zu integrieren. Integration über einen gemeinsamen musisch-kulturellen Zugang bietet ein Chorprojekt mit internationalem Liedrepertoire, das Lieder in den Muttersprachen der Kinder mit Migrationshintergrund einstudiert. Neben dem oben erwähnten SchulverweigererInnenprojekt wurde an einer **Hauptschule** des Samples in Zusammenarbeit mit der Caritas eine Beratungsstelle für junge ZuwandererInnen im Alter von 12 bis 27 eingerichtet, um ihre Chance auf soziale Teilhabe zu erhöhen. An einer anderen Schule bietet eine polnischstämmige Schulsozialarbeiterin Sprachkurse für Kinder mit Migrationshintergrund an, um den Kindern beim Spracherwerb und damit bei der Integration in ihr Lebensumfeld zu helfen. Auch die Integration von Kindern aus stationärer Behandlung einer Kinder- und Jugendpsychiatrie in den Schulalltag wird an einer Hauptschule erfolgreich praktiziert. In den **Realschulen** des Samples wird nur in einem Falle der integrative Aspekt eines Angebotes betont. An der Schule werden zur Förderung gemeinsamer Aktivitäten von Haupt- und RealschülerInnen Kurse wie Sport-AGs oder ein Mofa-Kurs für Haupt- und RealschülerInnen angeboten. Der Schulleiter betont die Bedeutung der Freizeitangebote für die Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

An keinem der drei **Gymnasien** des Samples wird ein Kooperationsprojekt mit dem Schwerpunkt der Förderung der Integration, etwa von MigrantInnen, erwähnt.

Einige der außerunterrichtlichen Angebote, die in Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen durchgeführt werden, haben ihren Schwerpunkt im Bereich „Gesundheit“. In Zusammenarbeit mit verschiedenen PartnerInnen bieten die **Grundschulen** des Samples ärztliche Vorsorgemaßnahmen wie Zahnprophylaxe oder kinderärztliche Untersuchungen sowie förderdiagnostische Maßnahmen an. Auch ein Erste-Hilfe-Kurs mit Zertifikat wird für die Kinder angeboten. Aber auch im Bereich „Bewegung“ und „Ernährung“ sind Angebote wie Ernährungsberatung und -erziehung sowie Bewegungsförderung zu verzeichnen. KooperationspartnerInnen sind hierbei das Gesundheitsamt, Krankenkassen, FamilientherapeutInnen und FamilienpflegerInnen, ÄrztInnen und ärztliche Hilfeberufe sowie das Rote Kreuz und der Arbeitersamariterbund. Die KooperationspartnerInnen kommen zur Durchführung der Angebote in die Schule. Auch an den **Gesamtschulen** werden in Zusammenarbeit mit einer großen Unternehmensstif-

tung, einer Krankenkasse und Eltern mehrere Gesundheitsangebote durchgeführt: Durch die Unterstützung der Krankenkasse, die die Seminarleiter finanziert, können Kurse wie Erste-Hilfe-Kurse, Rückenschule und autogenes Training angeboten werden. Die SchülerInnen der 9. Klasse erhalten in einer Schule ein Quartal lang ein Angebot im Bereich „Suchtprävention“, das Raum für Gespräche und Austausch über eigene Drucksituationen und Probleme bietet. Auch Drogenkonsum wird thematisiert und die Schülerinnen erzählen im Interview vom Besuch eines ehemaligen Drogenabhängigen, der die Jugendlichen zum Nachdenken über die Drogenproblematik angeregt hat:

*„Und z.B., wo der Ex-Junkie da war, hat er halt auch erzählt, dass viele von seinen, halt aus seinem Leben früher, dass halt viele von seinen Freunden gestorben sind und halt aus seinem Leben richtig erzählt, und da waren auch ein paar so ein bisschen schockiert oder so, dass man halt noch mal nachdenkt, ob man das wirklich will.“ [S-GeS-HT-GR\_1, 66–66]*

Im Bereich „Ernährung“ engagieren sich Eltern ehrenamtlich für die gesunde Ernährung ihrer Kinder und haben bereits vor vielen Jahren ein gesundes Frühstücks- bzw. Pausenangebot geschaffen. In Zusammenarbeit mit Ärzten, Krankenkassen und ErnährungsberaterInnen wird an einer **Realschule** des Samples eine Ernährungswoche durchgeführt. An den Gymnasien des Samples gibt es kein Angebot zur Gesundheitsvorsorge.

Angebote im Bereich „Förderung, Betreuung und Beratung“ werden nur in Grund-, Gesamt- und Hauptschulen angeboten. Der Bereich „Talentförderung“ wird auch in Gymnasien und Realschulen des Samples erwähnt. KooperationspartnerInnen sind hierbei sowohl öffentliche, als auch frei-gemeinnützige sowie gewerbliche Anbieter (vgl. Holtappels u.a. 2007: 87). Die befragten Grundschulen kooperieren mit PartnerInnen wie Hort, SchulärztInnen, KiTas, Eltern sowie Sportvereinen. In den befragten Gesamtschulen bestehen Kooperationen mit Hort, Haus der Jugend, Jugend-Musikschule und Mädchenclub. Die Hauptschulen kooperieren mit öffentlichen Anbietern wie Jugendamt, Schulsozialarbeit, Sozialdienst, Schulpsychologischer Dienst, Kriminalpolizei, Jugendrichtern, Förder-schulen und Gesundheitsamt, mit Beratungsstellen wie Pro Familia, Suchtberatungsstellen und Erziehungsberatung sowie mit Studierenden. In einer Realschule wird mit Unternehmen und einer Stiftung, in einem Gymnasium des Samples mit einem Theater sowie mit Freischaffenden, einer Tänzerin und einem Chorleiter, kooperiert. Folgende Kooperationsformen sind zu beobachten: Betreuung und Versorgung der SchülerInnen durch den Hort, Betreuungsdienst durch Eltern, ein spezielles Betreuungsangebot für Mädchen, offene Angebote und Betreuung

durch Aufsichtspersonal an der Schule bzw. in den Räumen des Kooperationspartners, Beratungsstellen und Beratungsbüros an der Schule, Präventionsangebote, Verkehrserziehung, von KiTa und Schule gemeinsam durchgeführte Förderung von KiTa-Kindern in der Schule, Vorsorgeuntersuchungen in der Schule, spezielle Förderung von Kindern aus sozial belasteten Familien, Zusammenarbeit mit Förderschulen sowie spezielle Förderangebote für Talentierte. Insgesamt sind aber in allen vier Bereichen „Förderung“, „Talentförderung“, „Betreuung“ und „Beratung“ im Spektrum der außerunterrichtlichen Angebote mit Kooperationspartnern und ohne Unterrichtsbezug nur sehr wenige Angebote zu beobachten.

Verschiedene spezielle Förderangebote sind an den **Grundschulen** des Samples zu beobachten: In einer Schule stehen Fahrräder und ein Parcours auf dem Hof zur Verfügung, die von Kindern und Betreuungspersonal zur Verkehrserziehung genutzt werden. In zwei Schulen bestehen enge Kooperationen mit KiTas, um die Vorschulkinder frühzeitig mit dem Ziel einer gemeinsamen Analyse der Lernausgangslage in den Blick zu nehmen, Entwicklungsverzögerungen und -defizite rechtzeitig vor Schulantritt zu diagnostizieren und entsprechende individuelle Förderung anzusetzen. Hierbei kooperieren KiTa, Schule und Schularzt. Auch der Kontakt zwischen Vorschul- und Schulkindern soll etwa durch eine „Kennenlernwerkstatt“ gefördert werden. Spezielle Angebote für Kinder aus sozial belasteten Familien sind an einer Grundschule ebenfalls vertreten. An einer **Gesamtschule** gibt es ein spezielles Förderangebot für Mädchen, das den Mangel an Mädchenspezifischen Angeboten im Stadtteil auffangen soll. Erwähnt werden etwa die Hilfe bei Bewerbungen oder Praktikumsvorbereitungen. An den **Hauptschulen** ist in Zusammenarbeit mit Sozialdienst, schulpsychologischem Dienst, Jugendamt und Polizei eine spezielle Förderung bei Förderbedarf aufgrund sozial benachteiligter Familienverhältnisse gewährleistet. Eine Sportförderung von Mädchen und die Förderung sozialer Kompetenzen durch „soziales Training“ wird ebenfalls angeboten. Zur Förderung und Unterstützung von SchulverweigererInnen ist an einer Schule ein Projekt vertreten, in dem auffällige SchülerInnen mehrerer Schulen begleitet werden. Auch die Zusammenarbeit mit Förderschulen und SonderpädagogInnen zur individuellen Förderung „überforderter“ SchülerInnen wird von einem Interviewpartner an einer Hauptschule erwähnt. Hier ist nicht festzustellen, aus welchen Motiven heraus diese Kooperation zustande kommt. Allerdings liegt in diesem Falle der Verdacht nahe, dass es sich hier nicht so sehr um den Wunsch einer angemessenen individuellen Förderung schwächerer, „überforderter“ SchülerInnen als vielmehr um eine geringe Heterogenitätstoleranz und eine Überforderung der zuständigen SekundarschullehrerInnen handelt:

*„Wenn man in der Klasse 5 jetzt feststellt, das Kind ist überfordert hier aus – entweder aus Gründen, die ihrer – die der Intelligenz entsprechen oder aus Gründen, die dem Verhalten entsprechen, dann müssen wir diese Schüler natürlich anderen Schulen melden und versuchen entweder Hilfe von den anderen Schulen zu bekommen, das heißt, es kommt dann eventuell ein Lehrer aus einer anderen Schule, gibt uns wiederum halt Ratschläge, wie wir eventuell damit umgehen könnten. Oder wir müssen halt uns entscheiden, die Schüler von der Schule hier in eine andere Schule zu überweisen.“ [L1-HS-GT-GR\_11, 39–39]*

An den **Realschulen** sind keine speziellen Förderangebote in Zusammenarbeit mit KooperationspartnerInnen dokumentiert. An einem **Gymnasium** des Samples wird in Kooperation mit einem türkischen Kulturzentrum Hausaufgabenhilfe für Kinder mit Migrationshintergrund angeboten. In Bezug auf den Bereich „Betreuung“ ist zu erwarten, dass an Realschulen und Gymnasien weniger Angebote stattfinden. Spezielle „Förderangebote“ werden in Gymnasien vor allem von Lehrkräften, weniger in Kooperationsbeziehungen durchgeführt.

**Abbildung 9: Übersicht über Bereiche und KooperationspartnerInnen des Kooperationsschwerpunkts „Förderung“**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.** Quelle: Interviewauswertung KOSA

An den **Grundschulen** werden im Rahmen einer Talentförderung von einem Vater eine Schach-AG sowie eine „Erfinderwerkstatt“ zur Förderung „leistungsstarker“ Kinder angeboten. Außerdem werden in Kooperation mit Sportvereinen sportliche Angebote für talentierte SchülerInnen angegeben. An einer **Gesamtschule** wird mit dem Ziel, ein Musikangebot für interessierte SchülerInnen aus Elternhäusern zu schaffen, die ihren Kindern eine Angebotsbeteiligung finanziell nicht ermöglichen können, und später eine Jugendband ins Leben zu rufen, Instrumentalunterricht angeboten. Dieses Angebot wird in Kooperation mit dem Haus der Jugend und der Jugend-Musikschule realisiert. An einer Realschule wird ein von einer Stiftung gefördertes und in Kooperation mit zwei Unternehmen durchgeführtes Projekt zur Förderung mathematisch naturwissenschaftlich begabter SchülerInnen an der Schnittstelle von Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik durchgeführt. An einem **Gymnasium** des Samples arbeiten SchülerInnen in einem Jugendensemble mit Theater, Orchester, Tanzgruppe und Chor mit freischaffenden Profis zusammen und erhalten zusätzlich die Möglichkeit, an einem Theater mitzuarbeiten.

In den **Grundschulen** wird Betreuung als Hortbetreuung sowie Betreuung durch die Eltern vor Unterrichtsbeginn angeboten. In einer **Gesamtschule** des Samples ist bis einschließlich der 6. Klasse eine klassenweise Betreuung im Hort

abgesichert. An einer anderen besteht das Angebot der Nachmittagsbetreuung im „Haus der Jugend“ mit Spielflächen und Billardtischen als „freies Spiel unter Aufsicht“. In einer **Hauptschule** wird die Betreuung über die Schulsozialarbeit als Betreuung im SchülerInnenclub abgedeckt, wobei der Schulleiter hier eine fehlende pädagogische Ausrichtung des Angebots kritisiert. Insgesamt werden nur sehr wenige Angebote mit dem Fokus „Betreuung“ angesprochen. Bei der Durchführung der Angebote steht in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle für die Akteure mehr als nur „Betreuung“ im Vordergrund.

**Abbildung 10: Übersicht über Bereiche und KooperationspartnerInnen des Kooperationsschwerpunkts „Betreuung“**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.** Quelle: Interviewauswertung KOSA

Beratungsangebote im psychosozialen Bereich werden an den **Hauptschulen** des Samples berichtet. An einer Schule ist ein „Beratungsbüro“ der Schulsozialarbeit für alle SchülerInnen, die in individueller Problemlage persönliche Beratung brauchen, vier Tage pro Woche vormittags zu erreichen. An einer anderen Hauptschule sind verschiedene Beratungs- und Präventionsangebote wie Sexualberatung und Suchtberatung sowie Gewaltprävention in einem dem Übertritt ins Erwachsenenalter gewidmeten Projekt gebündelt. An der dritten Hauptschule des Samples wird eine Einzelfallberatung der Schulsozialarbeit angeboten. Diese kooperiert im Bedarfsfalle zur weiteren Betreuung mit anderen PartnerInnen, u.a. auch mit der Polizei und mit Förderschulen. Auch die Beratung und Begleitung von SchülerInnen mit Gewalterfahrungen im Elternhaus wird an einer Hauptschule abgedeckt. Eine Beratung bei Mädchenspezifischen Fragen und Sorgen wird ebenfalls aufgeführt.

Insgesamt sind in allen vier Bereichen „Betreuung“, „Beratung“, „Förderung“ und „Talentförderung“ nur sehr wenige außerunterrichtliche Angebote mit KooperationspartnerInnen sowie ohne Unterrichtsbezug zu beobachten. Allerdings liegt im weiter unten untersuchten Angebotspektrum ohne KooperationspartnerInnen eine Häufung im Bereich der Förderangebote. Angebote individueller Förderung werden an den Schulen des Samples in der Mehrzahl nicht kooperativ, sondern von den Lehrkräften alleine durchgeführt.

### **1.1.2 Angebote mit Unterrichtsbezug**

Im Gegensatz zu den vorgenannten außerunterrichtlich angesiedelten Angeboten ohne vordergründigen Unterrichtsbezug werden in Kooperation mit außerschuli-

schen PartnerInnen an den befragten Schulen auch Projekte und Angebote im bzw. in enger Verbindung mit dem Unterricht stehend durchgeführt. Dabei ist es nicht sinnvoll, Projekte und Angebote, die in Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen im Unterricht stattfinden und solche, die im Unterricht vor- und nachbereitet werden, aber an außerschulischen Lernorten ablaufen, voneinander abzugrenzen: diese beiden Angebotsformen werden nämlich häufig miteinander verknüpft umgesetzt und deshalb hier gemeinsam dargestellt. Davon abgegrenzt werden die außerunterrichtlichen Förderangebote, die in Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen Unterrichtsstoff zur Vertiefung nochmals aufgreifen bzw. explizit unterstützende Förderarbeit für den Regelunterricht darstellen. Das häufigste dementsprechende Angebot ist die Hausaufgabenbetreuung.

Zwischen den Angebotsformen mit und ohne Unterrichtsbezug wird unterschieden, da eine Verbindung zum Unterricht annahmegemäß eher geeignet ist, eine Veränderung der Lern- und Lehrkultur zu bewirken, wie dies in den vom BMBF formulierten Leitzielen der Ganztagschulentwicklung gefordert wird (vgl. auch Holtappels u.a. 2007: 125).

**Abbildung 11:           Übersicht über kooperative Angebote mit Unterrichtsbezug und Kooperationspartner**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.** Quelle: Interviewauswertung KOSA

Eng mit dem Unterricht in Verbindung stehende Projekte, die in Zusammenarbeit mit außerschulischen KooperationspartnerInnen durchgeführt werden, decken an den **Grundschulen** unterschiedlichste Themenbereiche ab: „Neue Medien“, Handwerkliches, Mathematik, Musisch-Kulturelles, Leseförderung, Prävention sowie Sachkunde. Auch das Spektrum der KooperationspartnerInnen zeigt sich vielfältig: Öffentliche Anbieter wie Schulsozialarbeit, Radiosender, Polizei und Universität, gemeinnützige Organisationen wie ein großer Wohlfahrtsverband, ein Kinderbauernhof, ein Alten- und Behindertenheim und ein Kulturverein, gewerbliche Anbieter wie ein Keramiker, eine Maskenbildnerin und eine Metallbaufirma sowie Eltern und Rentner werden genannt. MitarbeiterInnen der Schulsozialarbeit kommen zur Einzelfallbeobachtung in den Unterricht, um möglichst bedarfsgerechte individuelle Förderung zu gewährleisten. Im Rahmen einer Projektwoche wird ein Radioprojekt zum Thema „Mädchen im Radio“ gemeinsam mit einem großen Wohlfahrtsverband und einem Radiosender durchgeführt. Handwerkliches wie das Herstellen von Türschildern aus Ton mit einem Keramiker oder die Unterstützung des Werkunterrichts durch ABM-Kräfte einem großen Wohlfahrtsverband ist ebenfalls zu finden. An einer Schule werden Ideen der Kinder

zur Neugestaltung des Schulgebäudes aufgegriffen, mit dem Lehrplan abgeglichen und auf die einzelnen Unterrichtsfächer abgestimmt. Es werden etwa im Unterricht gemeinsam mit den Kindern Flächen ausgemessen und berechnet sowie Holzgestaltung und Bastelarbeiten umgesetzt. An einer anderen Schule werden von den Kindern in Kooperation mit den Lehrlingen eines Betriebes Metalltafeln angefertigt, die sie vorher im Mathematikunterricht maßstabsgetreu gezeichnet haben. Auch musisch-kulturelle Themen wie Kunstprojekte zur Schulhausgestaltung oder das Präsentieren anderer Kulturen im Unterricht werden abgedeckt. Im Kunst- und Werkunterricht werden zum Jahresende gemeinsam mit einem Kulturverein klassenübergreifende Projekte umgesetzt und präsentiert. Weiterhin kommen „Lese-Omis“ zum Üben und zur Unterstützung von Kindern und Lehrkraft in den Unterricht, Studierende der Universität kommen in den Sachkundeunterricht und experimentieren mit den SchülerInnen, umgekehrt besuchen auch die SchülerInnen die Studierenden im Institut, und Präventionsarbeit ist in den Unterricht integriert. Ebenfalls im Rahmen des Sachkundeunterrichts beobachten die Kinder auf einem Kinderbauernhof die Herstellung von Naturprodukten, erfahren Abläufe auf dem Bauernhof und beobachten die Natur. Das Thema „Mensch“ wird regelmäßig auch mit Besuchen im Alten- und Behindertenheim behandelt. Auch Verkehrserziehung erhält eine lebensnahe Färbung, indem die Kinder eine praktische Fahrradschulung mit Erwerb des Fahrradpasses auf dem Gelände der Polizei besuchen. Die theoretischen Kenntnisse werden vorab im Unterricht vermittelt.

An den **Gesamtschulen** des Samples ist das Angebot ähnlich umfassend wie an den besuchten Grundschulen, wobei zu beachten ist, dass eine Gesamtschule des Samples die Klassenstufen 1 bis 10 abdeckt und dabei den Hortbesuch bis einschließlich Klasse 6 ermöglicht. Dies gestaltet die Abgrenzung von Grund- und Gesamtschulen im Sample etwas schwierig. Nach sorgfältiger Durchsicht der Interviews ist jedoch festzustellen, dass Angebote sowohl für das Grundschulalter, als auch für die Sek. I-Klassenstufen genannt werden. Nach Ende der 6. Klasse wird allerdings durch Wegfall des Hortes das Angebotsspektrum etwas kleiner. Abgedeckt werden die Themenbereiche Ökologie, Biologie, Stadtteil, Geschichte, musisch-kulturelle Bildung, Ernährung, Bewegung sowie jugendspezifischer Unterricht zur Gewaltprävention. Die Gesamtschulen arbeiten zur Umsetzung mit verschiedenen KooperationspartnerInnen zusammen: Umweltbund e.V., Umweltamt, Landwirten, einer Mühle, einer Försterei, Bahnhofsmision, Kirche, Theater, Institutionen der Jugendarbeit, Vereinen, einem Kulturhaus, einer Unternehmensstiftung sowie einer Krankenkasse. So wird etwa der Ökologieunterricht

gemeinsam vom Biologielehrer und einem im „Weidenbau“ arbeitenden Kooperationspartner gestaltet. Die SchülerInnen stellen aus Weiden TÜV-zugelassenes „lebendiges Spielzeug“ und Möbel her. Im Biologieunterricht werden in Kooperation mit dem Umweltamt Fledermausbrutkästen gebaut, auf dem Dachboden des Schulgebäudes aufgehängt und von den SchülerInnen im weiteren Verlauf beobachtet. In den Fächern Biologie/Chemie und Geschichte wird vor Ort in die in der Kläranlage ablaufenden Prozesse eingeführt, das Thema „Wald“ wird den Kindern in Kooperation mit einer Montessori-Grundschule mit Bäumefällen und Tierbeobachtungen im Wald nähergebracht, und der Geschichtsunterricht wird im Schulmuseum abgehalten. Als Projekt im Sozialkundeunterricht wird eine öffentliche Diskussionsrunde mit KommunalpolitikerInnen zum Thema „Zivilcourage“ durchgeführt. Zum Thema „Leben, was anders läuft“ werden ebenfalls im Sozialkundeunterricht Behindertenwerkstätten und Wohneinrichtungen behinderter Menschen besucht. Die Halbjahresarbeiten aus dem Projektunterricht der 9. Klassen werden auf einer Ökomesse präsentiert, und auch auf dem Stadtteilmarktfest haben die SchülerInnen Gelegenheit, Unterrichtsergebnisse zu präsentieren. Der Geschichtsunterricht der 4. bis 6. Klassen wird traditionell mit dem Martinsfest am 11. November verbunden. Zum Zwecke der Versteigerung für einen sozialen Zweck wird im Kunstunterricht eine große Skulptur hergestellt. Im gemeinsam mit einem Theater umgesetzten Projektunterricht „Schule im Theater – Theater in der Schule“ wird fächerübergreifend (Deutsch, Geschichte und Musik) mit den KooperationspartnerInnen zusammengearbeitet. Gemeinsam mit dem Kulturhaus des Stadtteils, dem Haus der Jugend, Vereinen und dem Jugend-Café wird in der Projektwoche klassenübergreifend ein kulturelles Stadtteilprojekt initiiert. Dieses wird in Zusammenarbeit mit einer Mitarbeiterin des Kulturhauses als Wahlpflichtkurs weitergeführt und so verstetigt. Der „Tag der offenen Kirche“ wird von den SchülerInnen unter der Leitung einer Musiklehrerin im Unterricht vorbereitet und mit gestaltet. Direkt im Unterricht wird in Zusammenarbeit mit einer Krankenkasse das Thema „Gesunde Ernährung“ aufgegriffen und Rückentraining angeboten. In einem jungenspezifischen Projekt wird ein gewaltpräventives Angebot in den Regelunterricht integriert. Gemeinsam mit einem Kooperationspartner führen die Lehrkräfte in der geschlechtsspezifischen Gruppe u.a. Diskussionen, zeigen Filme und üben Selbstverteidigungstechniken.

An den besuchten **Hauptschulen** ist ein anderes Themenspektrum zu beobachten: Schwerpunkte liegen hier in der Förderung des Sozialverhaltens sowie auf Berufsorientierung und Technik. Die Hauptschulen arbeiten dabei mit PartnerInnen wie der Schulsozialarbeit, den Jugendkontaktbeamten der Polizei und der



Stadt zusammen. Im Einzelnen werden etwa „Soziales Training“, Gewaltpräventionsveranstaltungen und „Sozialisationsstunden“ im Unterricht angeboten. Im Rahmen der Arbeitslehrestunden werden in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit berufsorientierte Angebote durchgeführt wie etwa Beratung und Hilfe bei Berufswahl und Jobsuche oder Hilfe und Begleitung beim Schreiben von Bewerbungen und bei Berufsberatungsterminen. Im gemeinsam mit der Stadt durchgeführten Projekt „Rad und Technik“ wird der schulische Technikunterricht mit Stadtteil- und handwerklichen Aspekten verknüpft.

In den **Realschulen** des Samples sind die Bereiche Chemie, Mathematik und Technik mit Kooperationsangeboten innerhalb des Unterrichts abgedeckt. KooperationspartnerInnen sind hierbei die Universität, industrielle Betriebe und eine große Unternehmensstiftung. In einer Schule findet der Chemieunterricht in Zusammenarbeit mit der Universität und mit einzelnen Arbeitsbereichen eines großen Industrieunternehmens statt. Im Rahmen eines von der Stiftung der deutschen Wirtschaft geförderten, fächerübergreifenden Projekts der Fächer Mathematik, Physik und Chemie zum Flugmodellbau können die SchülerInnen etwa die Drehbank ortsansässiger Betriebe nutzen, die sie zur Umsetzung ihres Vorhabens brauchen. Über das Vermitteln von theoretischen Kenntnissen der Flugzeugtechnik sowie das Planen, Konstruieren und Bauen von Modellen wird das Flugzeugbauprojekt im Unterricht vorbereitet. Aus diesem Projekt heraus entstand die Idee zum Bau eines von Industriestiftungen gesponserten Luftschiffes, das als Werbeträger über eine SchülerInnenfirma gemietet werden kann. Auch im Fach „Wirtschaft“ werden Wirtschaftsbetriebe aufgesucht, um gelerntes Wissen an der Praxis zu spiegeln. Die SchülerInnen arbeiten eine Woche lang im Betrieb an bestimmten Maschinen. Für dieses Projekt im Bereich der Frästechnik werden im Mathematikunterricht die mathematischen Grundlagen für die Arbeit an den CNC-Fräsmaschinen erarbeitet.

Die Angebote an den **Gymnasien** des Samples streuen sich in den Themengebieten Geschichte, Biologie, Mathematik, Sprache und Kultur, „Neue Medien“ und Berufsorientierung. Die Gymnasien arbeiten für die Umsetzung mit einem Museum, einem Kulturinstitut, Wirtschaftsunternehmen, einer Bank, einem Krankenhaus sowie einer regionalen Zeitung zusammen. In Verbindung mit dem Geschichtsunterricht und in Zusammenarbeit mit einem Museum bereiten die SchülerInnen eine Ausstellung vor, erarbeiten Materialien und bieten selbst Führungen durchs Museum an. An anderer Stelle wird Wissen aus dem Geschichtsunterricht nutzbar gemacht für außerunterrichtliche Projekte. In Zusammenarbeit mit einem Krankenhaus können SchülerInnen im Fach Biologie Exkursionen ins Kranken-

haus unternehmen und werden dort in die Laborarbeit eingeführt. Im Mathematikunterricht besuchen die SchülerInnen die Kreditabteilung einer Bank und erarbeiten mit den dortigen MitarbeiterInnen anhand von Fallbeispielen Rechenabläufe etwa für die Komplettfinanzierung von Immobilien. Im Bereich „Sprache und Kultur“ wird ein Austauschprojekt mit einer Schule in Schweden angeboten, das neben dem Sprachangebot auch kulturelles Lernen beinhaltet. Ein Kulturinstitut unterstützt die SchülerInnen beim Erstellen besonderer Lernleistungen, indem es Archivmaterial und seine Bibliothek zur Verfügung stellt, beziehungsweise personelle fachliche Unterstützung bereitstellt. Die Mitarbeiterin eines Museums bietet Unterstützung bei der Spurensuche nach historischen Persönlichkeiten. In einem anderen Projekt bereiten sich die SchülerInnen im Unterricht auf einen Diskussionswettbewerb vor, bei dem verschiedene Schulen gegeneinander antreten. Ein weiteres im Unterricht angesiedeltes Projekt im Bereich „Medien“ ist das Erstellen einer Zeitung, das von den SchülerInnen vom Recherchieren und Erstellen der Artikel und Fotos bis zum Druck in Zusammenarbeit mit der Redaktion einer regionalen Zeitung durchgeführt wird. An einem anderen Gymnasium werden im Rahmen des Politik- und Wirtschaftsunterrichts und finanziert über einen großen Bankenverband Ausflüge in die Redaktion einer großen überregionalen Tageszeitung unternommen. Außerdem erhalten die SchülerInnen die Möglichkeit, einen Artikel für diese zu verfassen. Das gleiche Unterrichtsfach wird für Betriebspraktika genutzt, wobei das Praktikum einen Teil des Unterrichts darstellt und in den theoretischen Unterricht eingebettet wird. Es wird ebenfalls im Unterricht vor- und nachbereitet. An einer anderen Schule wird das Betriebspraktikum im Deutsch- und Sozialkundeunterricht vorbereitet: Das Schreiben von Bewerbungen, Gespräche und Vorbereitungen laufen im Unterricht ab. Ebenfalls im Wirtschaftsunterricht können SchülerInnen der 11. Klasse an einem Planspiel teilnehmen, das jedes Jahr von einem anderen Unternehmen der Stadt ausgerichtet wird.

Das Lernen in Projekten wird, wie aus den vorstehenden Ausführungen ersichtlich, häufig mit dem Lernen an außerschulischen Lernorten kombiniert. Die nachstehende Übersicht soll die Angebote an außerschulischen Lernorten nochmals zusammenfassen.

**Abbildung 12: Übersicht über die an außerschulischen Lernorten durchgeführten Angebote und deren Kooperationspartner**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.** Quelle: Interviewauswertung KOSA

An den Hauptschulen des Samples wird kein Lernen an außerschulischen Lernorten in Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen angeboten. Das Spektrum

der anderen Schulformen weist einige Parallelen auf. Hier wird das Lernen an außerschulischen Lernorten genutzt, um die Kinder und Jugendlichen an Abläufen und Prozessen der Produktherstellung zu beteiligen. An Grund- und Gesamtschulen steht zusätzlich die Anschauung theoretischer Lerninhalte in der Praxis im Vordergrund, während an Realschulen an außerschulischen Lernorten Laborarbeiten durchgeführt werden können. Die nachstehende Abbildung ist geeignet, den Schulformenvergleich nochmals zu veranschaulichen (vgl. Abbildung 13).

**Abbildung 13: Schulformenvergleich im Bereich „Lernen an außerschulischen Lernorten“**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.** Quelle: Interviewauswertung KOSA

Auch den Unterricht ergänzende außerunterrichtliche Förderangebote werden häufig durch außerschulische KooperationspartnerInnen abgedeckt: Die **Grundschulen** des Samples kooperieren dafür mit einer Musikschule, Eltern, RentnerInnen aus dem Stadtteil, mit einer Türkisch-Arabisch-Lehrkraft über das Schulamt sowie mit der Schulsozialarbeit. Die Angebote streuen sich im Bereich Musik, Sprache, Lese-Rechtschreib-Förderung sowie Unterstützung bei Lernschwierigkeiten. So kommen etwa „Lese-Omis“ an eine Schule, um mit den Kindern Lesen zu üben. Zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund wird türkischer und arabischer Sprachunterricht angeboten, sowie eine spezielle Leseförderung und Hausaufgabenbetreuung. Auch eine russischsprachige Sozialarbeiterin bietet spezielle Einzel- und Kleinstgruppenarbeit für Kinder mit russischen Sprachhintergrund an. Um die Teilnahme zu erhöhen wird an einer Schule direkt im Anschluss an den Regelunterricht musikalischer Elementarunterricht von einer Musikschule für alle Kinder des ersten Jahrgangs angeboten, so dass das Angebot auch von Kindern, die nicht am Ganztage teilnehmen, genutzt werden kann. Die Hausaufgabenbetreuung wird in sechs von acht Grundschulen abgesichert. An den **Gesamtschulen** werden Mathematik- und Deutsch-Förderkurse, auch speziell für Kinder mit Migrationshintergrund, sowie ein Kurs zum Erlernen von Präsentationstechniken angeboten. Hausaufgabenbetreuung wird an einer Gesamtschule in Zusammenarbeit mit einem freien Träger – über die üblichen Altersbegrenzungen im Hort hinaus – bis zur 9./10. Klasse abgedeckt. An einer anderen Gesamtschule werden die Hausaufgaben im Hort, der den Kindern bis einschließlich zur 6. Klasse offen steht, betreut. An den befragten **Hauptschulen** steht Lernunterstützung sowie Förderung im Bereich „erzieherische Hilfen“ im Vordergrund. Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wird eine Sprachförderung angeboten. In allen drei Hauptschulen des Samples wird die Hausaufgabenbetreu-

ung abgedeckt, in einem Fall als offenes Angebot mit Aufsicht durch Studierende. An einem der besuchten Gymnasien wird in Kooperation mit einem türkischen Kulturzentrum ebenfalls eine Hausaufgabenhilfe durchgeführt. Ein Sprachförderangebot „Business English“ wird in Kooperation mit einer Elektrofirma realisiert.

## 1.2 Ohne Beteiligung von KooperationspartnerInnen

Neben den oben aufgezeigten, gemeinsam mit KooperationspartnerInnen realisierten Angeboten im Vor- und Nachmittagsbereich werden an den befragten Schulen auch Angebote angesprochen, die nur von den Lehrkräften durchgeführt werden. Diese lassen sich in drei Gruppen gliedern: innovative Angebote im Unterricht im Sinne einer neuen Lern- und Lehrkultur, von Lehrkräften durchgeführte außerunterrichtliche Angebote mit Unterrichtsbezug sowie von Lehrkräften umgesetzte Angebote ohne Unterrichtsbezug. Auch das Spektrum dieser Angebote wird im Folgenden nach Schulformen differenziert berichtet.

### 1.2.1 Innovativer Unterricht

Die Lehrkräfte wenden im Unterricht je nach Schulform unterschiedliche Praktiken und Methoden innovativen Unterrichtens jenseits der traditionellen Unterrichtsmethoden an. An den **Grundschulen** des Samples lockern die Lehrkräfte ihren Unterricht durch Spiele auf, die das soziale Miteinander und die Beobachtungsgabe der Kinder fördern. Auch offene Unterrichtsformen wie PartnerInnen- und Gruppenarbeit sowie Stationslernen werden angewendet und stellen die SchülerInnen als selbstständige Akteure in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Die Beteiligung von Eltern zur Umsetzung von Projektarbeit im Unterricht ist ebenfalls zu beobachten. An einer Schule wird für die 1. und 2. Klassen „Förderunterricht im Unterricht“ angeboten, um die Kinder nicht mit einer zusätzlichen Förderstunde zu belasten. Die Lehrkräfte der Fächer Deutsch und Mathematik erhalten eine bezahlte zusätzliche Stunde für Förderangebote und kommen jeweils in den Unterricht des anderen, um mit den Kindern zu arbeiten. Angedacht ist, für die 3. und 4. Klasse die Förderstunde parallel zum Hort und zur Hausaufgabenbetreuung zu geben. Die „Förderkinder“ erhalten keine zusätzlichen Hausaufgaben, ihre Hausaufgaben sind die Förderaufgaben. Mögliche entstigmatisierende Effekte der Förderung im Unterricht werden nicht angesprochen.

*„Wir haben das Glück in Sachsen, dass alle KollegInnen, die Mathe oder Deutsch geben, für ihr Fach noch eine Förderstunde bezahlt bekommen, das heißt also, die ist im Stundenplan mit drin.“*

*Für die Kinder ist es allerdings 'ne zusätzliche Stunde, das macht den Kleinen, gerade in der 1 und 2 sehr zu schaffen, rein von der Belastbarkeit, wenn Sie rechnen, dass die Kinder teilweise 5 Stunden am Tag haben, ist 'ne sechste Stunde für Kinder eigentlich unakzeptabel. Und es kommt nicht das raus, was ich gern möchte. Für die 1 gehen wir dieses Jahr einen neuen Weg, das heißt, wir setzen eine Kollegin in den Regelunterricht als zweite Kraft mit ein in der Förderstunde, so dass, wenn ich jetzt Mathe gebe, meine Mathe-Kollegin zu mir kommt und meinen Matheunterricht fördert und ich zu ihr komme und ihren Deutschunterricht fördere.“ [SL-GS-HT-KL\_2, 88–88]*

An den **Gesamtschulen** werden vor allem Wochenplanarbeit und fächerübergreifendes Lernen praktiziert. An einer Schule wird das Thema „Zivilcourage“ im Gemeinschaftskundeunterricht als Aktionstheater umgesetzt. Die SchülerInnen spielen, von BeamtInnen in Zivil und ihren MitschülerInnen begleitet, gewalttätige Szenen im öffentlichen Raum und beobachten die Reaktionen der PassantInnen. An einer Schule werden Großprojekte fächerübergreifend als Wahlpflichtkurse durchgeführt. Auch in Projektwochen wird klassenübergreifendes, themenzentriertes Lernen gewährleistet. Eine Lehrerin bittet um Freixemplare einer Zeitung und führt mit den Jugendlichen im Unterricht eine Woche lang eine Zeitungsschau durch, auch um Kinder, die im Elternhaus keinen Kontakt mit dem Medium „Zeitung“ haben, zu diesem hinzuführen. An einer Schule beteiligen sich die Eltern ganz intensiv am Unterrichtsgeschehen, um die Projektarbeit personell abzusichern und zu unterstützen.

An den befragten **Hauptschulen** ist der Praxisbezug des Lernens von Bedeutung, da gerade in Hauptschulen den Kindern und Jugendlichen das Lernen aus Büchern mitunter schwer fällt. Vor diesem Ziel werden Lernwerkstätten initiiert und ein Lernen in konkreten praktischen Zusammenhängen favorisiert. Es wird eine Rhythmisierung des Vor- und Nachmittags umgesetzt und an einer Schule in den 8. und 9. Klassen in Unterrichtseinheiten in vollen Zeitstunden unterrichtet, um mehr Zeit für vertieftes Arbeiten zur Verfügung zu haben.

An den **Realschulen** des Samples wird von fächerübergreifendem Unterricht, Projektarbeit und auch fächerübergreifender Projektarbeit berichtet. In einem Projekt helfen SchülerInnen der 10. denen der 7. Klassen in Mathematik und wiederholen gleichzeitig weit zurückliegenden Lernstoff.

An den **Gymnasien** des Samples ist das Methodenspektrum innovativer Lernformen breit gefächert. Es werden, wie an den Realschulen, fächerübergreifende und fächerverbindende Projekte sowie Methodentrainings, wie die Vermittlung von Referatstechniken und Lerntechniken, durchgeführt.

*„Und dann kommen ganz hoch interessante Projekte raus, die man sich wirklich ganz geschickt auch dann mit aufnehmen kann, also z.B. Erdkunde und Mathematik haben in einer 9. Klasse neulich ein Projekt gemacht, eine ökologisch vertretbare Umgebungsvariante für die Region (...). Die Mathematiker haben berechnet mit Computersteuerung, wie das Ganze gehen kann von der Bautechnik her, von dem Verfahren her, und die Geografen haben dann darauf hingewiesen auf die ganzen Probleme, die sich landschaftlich ergeben können. Also eine hoch interessante Sache. Wo Kollegen dann auch in fächerverbindendes Arbeiten kommen.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 119–119]*

Wie im Zitat ersichtlich, wird eine stärkere Kopplung von Unterricht und Lebenswirklichkeit – weg von der Schule als abgeschlossenem System – praktiziert. Auch FachlehrerInnen arbeiten im Rahmen von Praktika der SchülerInnen zusammen. Neben traditionellen Formen wird auf Methoden wie Gruppenarbeit und Blockunterricht zurückgegriffen. An einer Schule wird die Bedeutung exemplarischen Lernens als Übertragungslernen betont.

### 1.2.2 Außerunterrichtliche Angebote

Auch im außerunterrichtlichen Bereich werden Angebote durch LehrerInnen realisiert. Die Angebote decken ein weites Spektrum ab. Sie sind folgenden Schwerpunkten zuzuordnen:

- Förderangebote mit Unterrichtsbezug;
- Förderangebote ohne Unterrichtsbezug;
- Freies Spiel und Freizeit;
- Propädeutische Ansätze;
- Berufsorientierte Angebote, sowie
- Angebote zur kulturellen Integration.

Förderangebote mit Unterrichtsbezug sowie Angebote im Bereich „Freies Spiel“ und Freizeit sind die am stärksten belegten Kategorien. Wenn Lehrkräfte außerunterrichtliche Angebote durchführen, haben diese in den meisten Fällen entweder Unterrichtsbezug oder Freizeitcharakter. Förderangebote ohne Unterrichtsbezug, berufsorientierte Angebote und Angebote zur interkulturellen Integration werden eher gemeinsam mit KooperationspartnerInnen realisiert.

Unterrichtsbezogene Förderangebote von LehrerInnen decken an den **Grundschulen** des Samples die Themengebiete Deutsch, Englisch, Mathematik, Kunst und Literatur sowie Hausaufgabenbetreuung ab. Die Angebote werden entweder in AG-Form oder als Förderunterricht durchgeführt. Zusätzlich nimmt eine Grundschule am Wettbewerb „Jugend forscht“ teil. An einigen Schulen ist eine

enge Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten zu verzeichnen. Insbesondere die Hausaufgabenbetreuung wird mitunter mit dem Verweis auf die Zuständigkeit der Lehrkräfte in diesem Bereich durch LehrerInnenstunden abgesichert:

*„Lehrer geben Hausaufgaben auf, also sind wir auch die Besten, die bei der Umsetzung helfen können. Und das hat sich zum Glück bei uns auch sehr positiv entwickelt, dass die Verzahnung von Vormittags- und Nachmittagsbetrieb an der Stelle also auch läuft.“ [SL-GS-GT-KL\_1, 82–82]*

An den **Gesamtschulen** des Samples wird ein unterrichtsbezogenes, von einer Lehrkraft abgesichertes außerunterrichtliches Angebot berichtet: Es wird ein Internetaum zur Verfügung gestellt, den die SchülerInnen für die Recherche von Materialien für den Unterricht nutzen. In den befragten **Hauptschulen** wird für die Zielgruppe der leistungsstärkeren Kinder und Jugendlichen Förderunterricht in den Fächern Englisch und Deutsch angeboten. Weiterhin werden Englisch- und Französisch-AG's bzw. Kurse für alle Kinder realisiert. Es gibt zudem die Möglichkeit, auf einer Auslandsfahrt mit Unterbringung in Gastfamilien die Englischkenntnisse parallel zum Unterricht zu vertiefen. Diese Kooperation mit Austauschschulen im Ausland wird an einer Hauptschule und an einem Gymnasium berichtet. Eingebettet in das Fach Arbeitslehre erhalten die SchülerInnen die Möglichkeit, SchülerInnenbetriebe wie einen Kiosk mit Schreibwarenangebot zu betreiben. Auswahl des Angebots, Bestellung und Abrechnung wird von den SchülerInnen mit Unterstützung der Lehrkraft selbstständig erledigt. Beim Übergang von der Grundschule in die Hauptschule bietet eine Sonderpädagogin und ehemalige Sonderschullehrerin verschiedene Maßnahmen zur individuellen Förderung wie Einzelförderung, Unterstützung im Unterricht, Elterngespräche und Kontakt zum Jugendamt. An den **Realschulen** des Samples werden Hausaufgabenbetreuung und Förderunterricht angeboten. In einer Werken-AG wurde gemeinsam mit der Werken-Lehrkraft ein Raketenmodell entwickelt und gebaut. In den **Gymnasien** des Samples sind außerunterrichtliche Angebote von Lehrkräften meist im Bereich der Sprachen angesiedelt, im Gegenzug werden für die Umsetzung von Sprachangeboten bis auf die Zusammenarbeit mit einer schwedischen Partnerschule keine Kooperationen eingegangen. Im Gegensatz zu den anderen Schulformen liegt zwar ein Schwerpunkt auf dem Bereich „Sprache“, der personelle Bedarf kann jedoch aus den eigenen personellen Ressourcen gedeckt werden, da die entsprechenden Kompetenzen im Kollegium vorhanden sind. Es wird in den 7. und 8. Klassen Förderunterricht in Mathematik und Fremdsprachen angeboten. Angedacht ist, dass zukünftig ältere SchülerInnen unter der Auf-

sicht einer Lehrkraft die jüngeren beim Lernen unterstützen und damit gleichzeitig noch einmal „alten“ Stoff wiederholen. Ein Förderkurs Latein und eine Schwedisch-AG werden angeboten, eine Italienisch-AG ist in Planung. Ebenfalls geplant ist eine Hausaufgabenbetreuung in einem noch zu errichtenden Gebäude, in dem für drei Sek. I-Schulen ein gemeinsames Kommunikationszentrum entstehen soll.

Außerunterrichtliche Förderangebote ohne Unterrichtsbezug werden von LehrerInnen an den befragten Schulen selten angeboten. Wenn LehrerInnen Förderangebote durchführen, haben diese in der überwiegenden Mehrzahl der Nennungen Unterrichtsbezug.

**Tabelle 3: Förderangebote ohne KooperationspartnerInnen<sup>13</sup>**

Förderangebote (nur Lehrkraft)	Anzahl Codings
mit Unterrichtsbezug	28
ohne Unterrichtsbezug	5

An den **Grundschulen** wird eine Englisch-AG für SchülerInnen der 1. und 2. Klasse durchgeführt, bevor der Englischunterricht in der 3. Klasse auch im Lehrplan beginnt und die AG ergänzend zum Unterricht weiterbesucht werden kann. Auch Computer-Angebote werden in den Grundschulen von medienpädagogisch geschulten LehrerInnen angeboten, zum Teil als Förderangebot für Kinder, die bereits über gute Computerkenntnisse verfügen, zum Teil als Angebot für alle Kinder. An den **Hauptschulen** wird eine StreitschlichterInnen-AG von einer Lehrkraft realisiert. Weiterhin wird an einer Schule der Übergang Grundschule/Hauptschule und das Kennenlernen der Kinder untereinander unterstützt durch eine drei Tage bis eine Woche dauernde gemeinsame Freizeit zu Beginn der 5. Klasse.

Neben unterrichtsbezogenen Förderangeboten werden von LehrerInnen in verstärktem Maße Freizeitaktivitäten angeboten. An den befragten Grundschulen reicht das Angebot von Bastelangeboten und freiem Spiel über musisch-kulturelle Veranstaltungen wie Chor, Schultheater und Kinotage bis zu einer SchülerInnenzeitung, die von den Kindern unter Leitung einer Lehrerin und mit Unterstützung einer Sekretärin erstellt wird. Die LehrerInnen der Gesamtschulen des Samples bieten Angebote sowohl im musisch-kulturellen Bereich als auch Bewegungsangebote und handwerkliche Betätigungsmöglichkeiten im Rahmen einer „Werken-AG“ an. So wird etwa ein „Pausenpokal“ ausgetragen, indem jeweils ab dem

---

<sup>13</sup> Insgesamt 65 Nennungen beziehen sich auf außerunterrichtliche, von Lehrkräften durchgeführte Angebote.



Frühjahr eine Pause lang kurze Fußball-, Handball- und Basketballspiele stattfinden. Am letzten Schultag vor den Sommerferien findet dann die SiegerInnenerhebung statt. Eine Musiklehrerin leitet eine „Songgruppe“ und die Bibliothek steht für Leseпаusen zur Verfügung. Auch in den befragten Hauptschulen bietet sich ein breites Spektrum an von Lehrkräften angebotenen außerunterrichtlichen Freizeitaktivitäten. Neben üblichen Angeboten wie Fußball, Chor, SchülerInnenzeitung und Computer-AG wird auch an der Hauptschule eine Schach-AG angeboten. „Exotischere“ Angebote wie eine Kletter-AG in der nahegelegenen Kletterhalle, eine Trommelgruppe, Comic-Zeichnen und eine Mofa-AG sind ebenfalls vertreten. An den befragten Realschulen werden im Freizeitbereich von LehrerInnen musisch-kulturelle Angebote wie Chor und Band durchgeführt. An den Gymnasien des Samples werden wie an den Haupt- und Grundschulen die Bereiche „Bewegung“, „musisch-kulturelle Bildung“, und „neue Medien“ abgedeckt. Im Bereich „Bewegung“ bestehen Angebote wie Selbstverteidigungssportarten, Fußball, Klettern, Trampolinspringen, Tischtennis und Golf sowie eine Handball-AG, die allerdings von zwei volljährigen SchülerInnen mit TrainerInnenschein durchgeführt wird. Auch Schach- und Theater-AG sind vertreten. In einem gemeinsamen Computerzentrum, das mit zwei weiteren weiterführenden Schulen unterhalten wird, um bei gleichem Ressourceneinsatz eine Qualitätssteigerung zu erreichen und die eingesetzten Ressourcen optimal zu nutzen, werden Computerkurse angeboten oder wie es der Schulleiter formuliert: *„alles rund um neue Technologien, das fängt bei grafikfähigen Taschenrechnern an und endet eben bei Internetarbeit“* [SL-GY-GT-MI\_1, 29–29].

Propädeutische Ansätze<sup>14</sup> im Angebotsspektrum der außerunterrichtlichen, von Lehrkräften durchgeführten Angebote, sind an den Grundschulen und Gymnasien des Samples vertreten. An den **Grundschulen** werden im Rahmen der Ganztagsbetreuung durch eine psychologische Beratungslehrerin in jeder Klasse zwei Wochenstunden Förderunterricht zur persönlichen Leistungsverbesserung durch Konzentrationsübungen, Anleitungen zum „richtigen Lernen“ sowie Übungen in Fein- und Sportmotorik realisiert, um die Grundlagen für ein effektives Lernen zu legen. Auch Bewegungsangebote als gesundheits- und konzentrationsfördernde Maßnahmen werden durchgeführt. An einem **Gymnasium** des Samples wird ein Lerntraining umgesetzt, um mit den SchülerInnen Grundfertigkeiten zu üben.

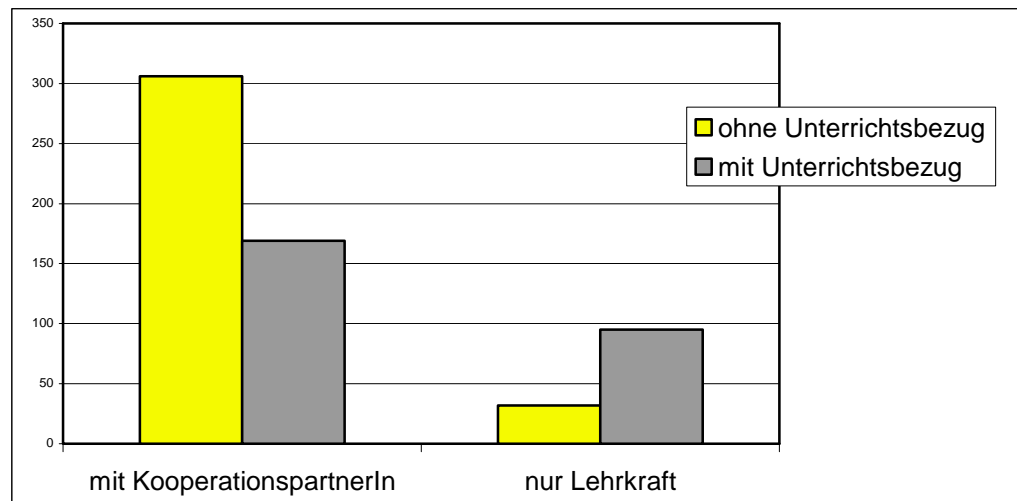
---

<sup>14</sup> „Propädeutik“ wird hier nicht im Sinne der Vorbereitung auf wissenschaftliches Lernen verstanden, sondern bezeichnet vielmehr allgemeinere Schlüsselqualifikationen wie „das Lernen lernen“.

Berufsorientierte, sowie interkulturell integrative Ansätze werden meist entweder in Kooperation mit Betrieben oder anderen außerschulischen PartnerInnen bzw. gemeinsam mit Eltern oder kulturellen Organisationen durchgeführt. Im Bereich „Berufsorientierung“ wird an einer **Gesamtschule** ein Internetraum neben der Materialsuche für den Unterricht auch für die Jobsuche genutzt. An einer **Hauptschule** bietet eine Lehrkraft eine „Lernwerkstatt Bürokommunikation“ an. An einer **Gesamtschule** werden ein russisches Café und ein russischer Bazar veranstaltet, um die Integration russlanddeutscher Familien zu fördern.

### 1.3 Angebotsspektrum und -formen im Vergleich

Im kategorieübergreifenden Vergleich zeigen sich bestimmte Muster. So wird der überwiegende Teil der außerunterrichtlichen Angeboten an allen Schulen des Samples in Kooperation mit PartnerInnen durchgeführt (vgl. auch Holtappels u.a. 2007). Wie in den vom BMBF formulierten Qualitätskriterien für das pädagogische Konzept einer Ganztagschule kommt es damit zu einer Öffnung von Schule durch die Kooperation etwa mit der Kinder- und Jugendhilfe, mit Sportvereinen, mit Betrieben oder mit kulturellen Einrichtungen. Gegenläufig zu den Qualitätszielen einer Veränderung der Lehr- und Lernkultur sowie einer Verzahnung von Angeboten und Unterricht überwiegen an den Schulen des Samples die Angebote ohne Unterrichtsbezug (vgl. Abbildung 15). Dies deckt sich mit den Erkenntnissen der StEG-Studie (vgl. auch Holtappels u.a. 2007: 125f). Allerdings zeigt sich ein umgekehrtes Verhältnis von Angeboten mit bzw. ohne Unterrichtsbezug bei den ohne KooperationspartnerInnen durchgeführten Angeboten von Lehrkräften (vgl. Abbildung 14). Diese nutzen ihre Ressourcen und fördern die Kinder auch außerunterrichtlich eher mit Unterrichtsbezug.

**Abbildung 14: Beteiligung von KooperationspartnerInnen an den außerunterrichtlichen Angeboten (nach Nennungen)**

Quelle: Interviewauswertung KOSA

An dieser Stelle lässt sich ein Unterschied zwischen den Halb- und Ganztagschulen unseres Samples ausmachen: In allen Angebotsformen zeigt sich durchgängig die Tendenz, dass in den außerunterrichtlichen Angebote in den Ganztagschulen eher ein Unterrichtsbezug hergestellt wird als in den Halbtagschulen (vgl. Abbildung 15).

**Abbildung 15: Unterrichtsbezug der außerunterrichtlichen Angebote (nach Nennungen)**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.** Quelle: Interviewauswertung KOSA

Im Bezug auf den unter anderem in den PISA-Studien belegten engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen in der Bundesrepublik ist hervorzuheben, dass die Bedeutung der Hausaufgabenbetreuung von den Schulen erkannt wird. Gerade hier liegt eine Chance der Ganztagschule, die Kreisläufe der Reproduktion des ungleichen Zugangs zu Bildungschancen zu durchbrechen. In der Mehrheit der Schulen des Samples wird eine Hausaufgabenbetreuung angeboten. Die Angebote sind noch unterschiedlich stark ausgebaut und nicht in allen Schulen ist die Hilfe bei den Hausaufgaben täglich abgesichert. Zielgruppen sind generell eher die Jahrgänge bis zur 7. Klassenstufe, in Ausnahmefällen bis zur 9. oder 10. Klasse. An einigen Schulen des Samples ist eine stärkere Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten als an anderen zu verzeichnen. Auffallend ist an diesen Schulen die hohe Zahl von außerunterrichtlichen Aktivitäten, die von Lehrkräften durchgeführt werden. Insbesondere die Hausauf-

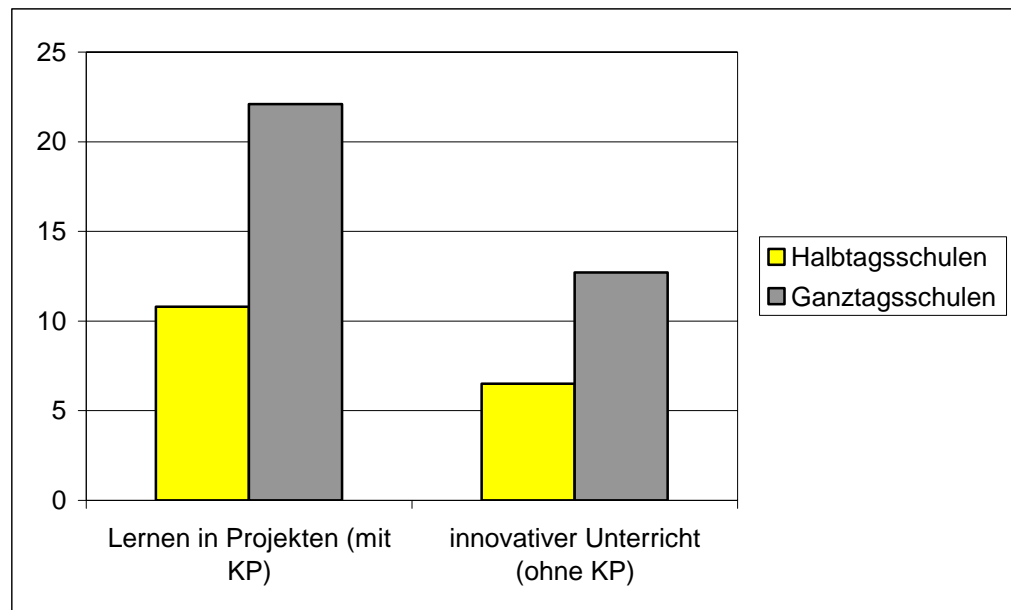
gabenbetreuung wird mitunter mit dem Verweis auf die Zuständigkeit der Lehrkräfte in diesem Bereich durch LehrerInnenstunden abgesichert:

*„Lehrer geben Hausaufgaben auf, also sind wir auch die Besten, die bei der Umsetzung helfen können. Und das hat sich zum Glück bei uns auch sehr positiv entwickelt, dass die Verzahnung von Vormittags- und Nachmittagsbetrieb an der Stelle also auch läuft.“ [SL-GS-GT-KL\_1, 82–82]*

Um den Qualitätskriterien für die Ganztagschulenentwicklung zu entsprechen, genügt es demnach nicht, KooperationspartnerInnen mit der Übernahme von Angeboten zu betrauen, vielmehr sollte auch das Kollegium an einer Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten mitarbeiten.

Hauptschulen fallen durch den Schwerpunkt auf sozialen Aspekten im Angebotsspektrum auf. Während sich die Ansätze individueller Förderung an den anderen Schultypen breit streuen, ist an den Hauptschulen des Samples eine Fokussierung im Bereich der Stärkung sozialer Kompetenzen zu beobachten. Auch Angebote psychosozialer Beratung sind nur an den Hauptschulen des Samples zu verzeichnen.

Beim Vergleich der Angebotsspektren und -formen von Ganztags- und Halbtagschulen des Samples zeigen sich neben der Tatsache, dass Angebote an Ganztagschulen eher in Verbindung zum Unterricht stehen und damit zu einer stärkeren Verzahnung von unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Lernen im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffes beitragen, weitere Unterschiede. An Ganztagschulen wird im Vergleich häufiger in der Projektarbeit mit außerschulischen PartnerInnen kooperiert und auch innovative Unterrichtsformen werden im Vergleich fast doppelt so häufig genannt wie an den Halbtagschulen des Samples (vgl. Abbildung 16).

**Abbildung 16: Exemplarische Unterschiede des Angebots an Halb- und Ganztagschulen**

Quelle: Interviewauswertung KOSA

## 1.4 Beispiel einer Angebotsentwicklung

Im Folgenden soll exemplarisch an einer Schule die Angebotsentwicklung zur Realisierung des Ganztags nachgezeichnet werden. Bei dieser „Beispielschule“ handelt es sich um ein Gymnasium in einer kleinen Kurstadt in Niedersachsen, das seit dem Schuljahr 2003/2004 anerkannte Ganztagschule ist. Die Entwicklung zur Ganztagschule wurde von der Schulleitung und den Verantwortlichen forciert, weil bereits jene Arbeitsgemeinschaften, die vor dem Ausbau zur Ganztagschule angeboten wurden, von den Kindern und Jugendlichen stark nachgefragt waren. Als Begründung wurden seitens der SchülerInnenenschaft immer wieder die wenigen Angebote kultureller und freizeitpädagogischer Art genannt, die in der Stadt für Jugendliche zu finden sind.

Die Angebote des Ganztags wurden mit zwei weiteren Schulen am Standort, einer Haupt- und einer Realschule, entwickelt. Die Schulleiterin nennt drei Angebotsformen: schulspezifische sowie schulformenübergreifende Angebote und Angebote, die mit außerschulischen PartnerInnen realisiert werden. Schulspezifische Angebote sind etwa der Latein-Förderkurs sowie die Arbeitsgemeinschaft Orchester, schulformenübergreifend werden eine Schach-AG, Sport-AGs sowie das bereits erwähnte gemeinsame Computerzentrum realisiert. Wichtig ist der Schule im Gegensatz zu anderen Schulen, dass die Angebote in der Regel von Lehrkräften verantwortet werden. Die Zusammenarbeit mit den außerschulischen

PartnerInnen wird über das Kinder- und Jugendbüro der Stadt koordiniert. Auch die unterrichtlichen schulformenübergreifenden Angebote werden über eine Person koordiniert. Gesteuert wird die Angebotsentwicklung darüber hinaus von einer Lenkungsgruppe, in der neben den beiden genannten Koordinatoren die SchulleiterInnen der beteiligten Schulen und die KooperationspartnerInnen vertreten sind.

*„Wir haben, wie gesagt, einen Koordinator, der macht auch gleichzeitig (...) den Tagesplan, der hat also die Organisationszuständigkeit, und ein anderer Kollege, der hat eine Beförderungsstelle mit dem Schwerpunkt Koordinierung und Weiterentwicklung des Ganztagsangebots. Der ist sozusagen für die konzeptionellen und die organisatorischen Rahmenbedingungen zuständig. Und der ist so was wie unser kritisches Gewissen und das formuliert er auch, im Sinne von, da denk ich machen wir zu sehr Freizeitbeschäftigung, hier könnte es ein bisschen inhaltsbezogener sein.“*  
[SL-GY-GT-MI\_1, 103–105]

Die Angebote werden als „offener Ganztag“ realisiert. Die SchülerInnen verpflichten sich in der Regel für ein Schuljahr für die Teilnahme an einem Angebot. In begründeten Fällen kann aber auch vorzeitig ein Wechsel vorgenommen werden. Den Kindern und Jugendlichen steht zum Erhebungszeitpunkt nach Angaben der Schulleiterin eine Vielzahl von Angeboten zur Verfügung, die bei Bedarf in Anspruch genommen werden können:

*„Und die Kinder haben dann 25 Angebote in der eigenen Schule und noch mal 25 darüber hinaus und können sozusagen, wenn sie wollen, jeden Tag in der Woche von Montag bis Freitag bis 16 Uhr in der Schule sein. Sie müssen aber nicht.“* [SL-GY-GT-MI\_1, 19–19]

Die Bedarfsorientierung des Ganztagsangebots wurde gewährleistet durch eine Befragung von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften. Diese hatten die Möglichkeit, Ideen und Wünsche vorzubringen. Diese Anregungen wurden dann zur Prüfung an Schulen, die bereits über ein Ganztagsangebot verfügten, weitergegeben, um sie mit bereits gemachten Erfahrungen abzugleichen. Nach diesen Vorarbeiten wurden vier Bereiche bestimmt, über die sich heute die Angebote streuen:

- unterrichtsbezogene Fördermaßnahmen, wie fächerunabhängige Lerntrainings,
- Kunst, Musik und Theater,
- „alles rund um neue Technologien“ [SL-GY-GT-MI\_1, 29–29], sowie
- sportliche Aktivitäten.

Zum Ende jeden Schuljahres wird durch Befragung einiger SchülerInnengruppen überprüft, ob das Angebot noch dem Bedarf entspricht. Hinter der Entwicklung

des Ganztags steht an dieser Schule nicht nur der Wunsch, ein ganztägiges Angebot für die SchülerInnen bereitzustellen, sondern auch die Vision einer Veränderung des Schul- und Lernklimas.

*„[Das Angebotspektrum entspricht nun im dritten Jahr; A.S.] auch unserer Idee, wie wir Schule weiter entwickeln wollen. Denn dahinter steht ja auch ein heimlicher Lehrplan, nämlich dass sich über das Ganztagsangebot die Kultur, das Miteinander, die Atmosphäre, Interaktion an Schule verändert. Und wir erleben anfanghaftig, sicher nicht in allen Bereichen, aber an vielen Stellen eine ganz andere, nämlich lockerere Atmosphäre zwischen Lehrern und Schülern, die über den Vormittag hinaus in den Nachmittag trägt, aber auch in den Vormittag zurückwirft. Weil man sich in anderen Situationen und Konstellationen erlebt.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 31–31]*

Aber nicht nur das Klima im Unterricht soll verändert werden, auch die sich verändernden Aufgaben der Lehrkräfte nimmt die Schulleiterin in den Blick. Zum einen ist für die Umsetzung der neuen Ansätze die Bereitschaft zur Teamarbeit notwendig, zum anderen aber auch eine Bereitschaft sich fortzubilden und „neue“ Unterrichtsformen anzuwenden. Die Schulleiterin plädiert für einen Mittelweg zwischen frontalem Unterricht und selbstangeleitetem Lernen der SchülerInnen:

*„Und da ist für uns der Anspruch zu sagen, neues Lernen heißt Interaktionen, weg von Frontalisierung, weg von nur Schüler müssen sich selbst erschließen, sondern es ist ein Mittelweg.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 109–109]*

Aus diesem Grund ist es aus der Sicht dieser Schulleiterin wichtig, dass die Lehrkräfte den Ganztag mittragen, weil es ansonsten zu vielen Veränderungen nicht kommen könne. Daher wird nur ein geringer Prozentsatz der verfügbaren LehrerInnenstunden kapitalisiert, das heißt in Mittel zur Finanzierung außerschulischer PartnerInnen umgewandelt, um letztere zwar „ins Boot zu holen“, die LehrerInnen jedoch so weit wie möglich auch am Nachmittag zu beteiligen.

Die LehrerInnen können demnach statt unterrichtlicher Verpflichtung ein außerunterrichtliches Angebot, etwa eine Radio-AG oder einen Selbstverteidigungskurs übernehmen. Damit entfällt für diese Gruppe die Belastung durch Notenvergabe und Korrekturarbeiten, was auch für die Lehrkräfte ein erwünschter Nebeneffekt für die Arbeit in den Nachmittagsstunden ist. Allerdings sollte die Arbeitsbelastung durch die Übernahme von Nachmittagsangeboten nach Aussagen des Schulleiters nicht unterschätzt werden.

*„Und jemand, der also z.B., nehmen wir ein Beispiel, der eine AG macht, Radio AG, der bekommt dafür eine entsprechende Entlastung. (...). Statt unterrichtlicher Belastung oder unterrichtlicher Verpflichtung. Und das ist für die Kollegen in der Folge durchaus von Interesse, weil das bedeutet, eine Gruppe weniger mit Korrekturen. Gleichzeitig ist es letztlich ein Trugschluss zu sa-*

*gen, das ist weniger aufwändig. Denn der Ganztagsbereich erfordert ja permanent sehr flexibel von einer Woche zur anderen nachzudenken, was mach ich nächste Woche mit den Schülern, und das häufig prozessorientiert abläuft, so soll es ja auch sein in AG's, kann man gar nicht abschätzen, was nächstes Mal dran ist.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 37–39]*

Die Trennung von Vor- und Nachmittag bleibt an der Schule bisher erhalten. Im den Erhebungen folgenden Schuljahr wird die Auflösung der 45-Minuten-Blöcke in 90-Minuten-Blöcke geplant, um konzentrierteres inhaltliches Arbeiten zu ermöglichen, und um gewisse Angebote des Vor- und Nachmittags gegeneinander auszutauschen. Der „offene Ganztag“ wurde bewusst gewählt, um die „intakten Familienstrukturen“ sowie die bestehenden Angebote etwa von Kirchen und Sportvereinen nicht zu beeinträchtigen (vgl. SL-GY-GT-MI\_1, 93–93).

Zur Umsetzung der Angebote wird in der Regel weniger mit Einzelpersonen als vielmehr mit Vereinen und anderen Institutionen zusammengearbeitet. Nach gemeinsamen Beratungen mit dem Präventionsrat und dem Kinder- und Jugendbüro der Stadt wurden interessierte KooperationspartnerInnen zu Gesprächen eingeladen. Nach Einigung wurden dann mit den betreffenden KooperationspartnerInnen im Auftrag des Landes, zunächst für die Dauer eines Schuljahres – aber mit Option der Verlängerung, Verträge geschlossen. Die KooperationspartnerInnen erhalten für die Durchführung der Angebote Honorare, die nach Durchführungs- und inhaltlichem Nachweis monatlich ausbezahlt werden.

Insgesamt ist die Schulleiterin mit der Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen zufrieden, nennt allerdings auf direkte Nachfrage hin auch einige Schwierigkeiten und Stolpersteine. So ist bei der Wahl der Anbieter bzw. der Angebote darauf zu achten, dass es nicht zu einer Kollision der inner- und außerunterrichtlichen Angebote kommt, wenn etwa der Kooperationspartner anbietet, was auch eine Lehrkraft der Schule anbietet. Auch erwartete Schwierigkeiten im Vorfeld der Erarbeitung des Ganztagskonzepts werden von der Schulleiterin angesprochen, die aber durch eine intensive Zusammenarbeit mit allen beteiligten Gruppen bei der Konzepterstellung und die Unterstützung des Kollegiums bei der Umsetzung erfolgreich bearbeitet werden konnten. Die Unterstützung des Kollegiums aber liegt aus Sicht der Schulleiterin im intensiven Einbezug in die Konzeptionsphase begründet.

*„Stolpersteine sind immer die Frage der Kontinuität, es bleibt bei jedem Ganztagsangebot, was kein gebundenes ist, bleibt das die Frage, wir müssen immer wieder neu werben, immer wieder neu drauf hinweisen, und die Frage der konzeptionellen Einbindung in das Konzept von Schulentwicklung. Das sind Stolpersteine, wo wir sagen, fürs Humboldt-Gymnasium, da sind wir schon*



*ein paar gute Schritte gegangen, wo die anderen Schulen erst noch hinterherkommen müssen. Und ich hab das Glück, dass, wie gesagt, ein ganz ganz großer Teil des Kollegiums die Sache trägt und gerne mitgestaltet.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 93–93]*

Abschließend betont die Schulleiterin – und damit werden bereits Gelingensbedingungen für die Kooperation von Schule mit außerschulischen PartnerInnen angesprochen, die im nächsten Kapitel einer genauen Analyse unterzogen werden – auch die Bedeutung der Öffentlichkeit: eine Akzeptanz der Schulentwicklung hin zum Ganzttag erachtet die Schulleiterin des hier vorgestellten Ganzttagsgymnasiums für den Erfolg des Konzepts als notwendig:

*„Es ist an jedem Schulstandort notwendig, dass es ‘ne Akzeptanz gibt in der Öffentlichkeit auch, dass Schule sich in dieser Weise entwickelt. Dass also Schule nicht reduziert wird auf das, was wir in den Standardisierungen und Abschlüssen – sondern dass Schule etwas mit Lernkultur, mit Personenentwicklung zu tun hat. (...) In dem Zusammenhang ist sicher eine ganz wesentliche Frage heute, wie kann man Erziehungsinstanzen gesellschaftlicher Art, familiärer Art, ganz besonders das Elternhaus, an der Stelle weiter mit einbringen.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 167–169]*

Umgekehrt macht die befragte Schulleiterin aber auch deutlich, dass es nicht ausreicht, gegenüber anderen „gesellschaftlichen und familiären Erziehungsinstanzen“ eine einseitige Erwartungshaltung von Seiten der Schule im Sinne einer Unterstützung der aktuellen Schulentwicklung aufzubauen. Betont wird hier die Bedeutung eines partizipativen Zusammenwirkens der verschiedenen, mit der Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen befassten „Instanzen“.

## 2 Förderliche und hinderliche Bedingungen von Kooperationsentwicklung und Angebotsrealisierung

Vor der Abhandlung des eigentlichen Schwerpunkts der Untersuchung – den Einstellungen der Beteiligten zu den praktizierten Kooperationsformen und den damit verbundenen wahrgenommenen und benannten Gewinnen – sollen im folgenden Kapitel kurz die Rahmenbedingungen und Ressourcen der Kooperationen, deren Abstimmungs- und Steuerungsprozesse, die Qualifikationen des beteiligten Personals, sowie Einzelheiten der Angebotsrealisierung und die Defizite der Schulpraxis angeführt werden.

Es soll dabei erneut nicht lediglich um die Darstellung von Fakten gehen; hierfür wären andere Erhebungsmethoden besser geeignet. Auf Grundlage der 95 vorliegenden Interviews an insgesamt 19 Schulen können vielmehr die von den Befragten *subjektiv* als förderlich bzw. hinderlich bezeichneten Bedingungen ausgemacht und vergleichend analysiert werden.

Ziel in diesem zweiten Berichtsabschnitt ist es, anhand der subjektiven, multiperspektivisch erfassbaren Einschätzungen der befragten Akteure Gelingensbedingungen für die Kooperation der schulischen und außerschulischen PartnerInnen auszumachen.

### 2.1 Rahmenbedingungen

Die befragten Akteure nehmen in den Interviews auf unterschiedliche Rahmenbedingungen Bezug, die ihrer Ansicht nach die Umsetzung der Kooperationsarbeit beeinflussen. Im Folgenden sollen drei in den Interviews angesprochene Aspekte dieser Rahmenbedingungen ausgeführt werden: Organisationsformen, regionale Bedingungen sowie politische Unterstützung der Kooperationen.

#### 2.1.1 Organisationsformen

In den mit SchulleiterInnen, LehrerInnen, KooperationspartnerInnen und SchülerInnen geführten Interviews werden verschiedene Aspekte der Organisationsformen und der Umsetzung der kooperativ entwickelten Angebote angesprochen. Einige werden als förderlich, einige als für die Kooperationspraxis hinderlich dargestellt.

Häufig werden jene Vorgaben in den Lehrplänen als hinderlich empfunden, die für die Lehrkräfte verbindlich sind. Die Lehrkräfte fühlen sich durch die Vorgaben der Lehrpläne beengt und halten diese für zu unflexibel, um auf unmittelbar anstehende Fragen zu reagieren und etwa außerunterrichtliche Projekte, wie es im Sinne einer Verzahnung von Unterricht mit außerunterrichtlichen Aktivitäten wünschenswert wäre, im Unterricht vor- und nachbereitbar zu gestalten. Auch die KooperationspartnerInnen betonen, dass für eine funktionierende Zusammenarbeit Freiräume wichtig sind. So werden etwa für das Schulensemble immer wieder Extra-Proben nötig, weil die einmal wöchentlich stattfindende Probe für die Erarbeitung der Stücke zu knapp bemessen ist. Ein Kooperationspartner betont die Bedeutung eines guten Verhältnisses zur Schulleitung, da nur diese den Freiraum für Extra-Termine gewähren kann. Auf diesen Bedarf an Flexibilität für die fruchtbare Durchführung von kooperativen Angeboten wird an den Schulen auch reagiert: So wird etwa an einer Schule angegeben, dass auch schon Halbjahresinhalte des Lehrplans getauscht wurden, um kooperativ entwickelte Projekte im Unterricht adäquat vorbereiten und durchführen zu können.

*„Wir haben z.B. grade um Schüler zu befähigen, an ganz bestimmten Projekten auch teilzunehmen, haben wir grade im ‚PoWi‘ [Fachunterricht ‚Politik und Wirtschaft‘; A.S.] auch schon mal Halbjahresinhalte getauscht, wir haben uns vom Schulamt die Genehmigung geben lassen, ist fünf Jahre ungefähr her, dass wir Halbjahre tauschen können, was ein Problem wird bei Schulwechsel, wenn sich das dann wiederholt für die Schüler, also wir konnten keine fremden Schüler sozusagen mittendrin aufnehmen für ganz bestimmte Schnittstellen, und unsere Schüler konnten uns im Prinzip nicht wirklich verlassen an ganz bestimmten Schnittstellen. Aber wir haben Halbjahre getauscht, um einfach ein Wissen im Unterricht herzustellen, das Schüler befähigt hat, solche Planspiele, solche Unterrichtsprojekte und so was dann tatsächlich auch sinnvoll zu erarbeiten.“ [SL-GY-GT-GR\_4, 59–59]*

Als sich dieser Flexibilität entgegenstellendes Hindernis wird im Interview an einer Schule die seinerzeit angekündigte Einführung des Landesabiturs genannt; dieses erhöhe die Verpflichtung, innerhalb der festen Vorgaben des Lehrplans zu bleiben. Allerdings sollte mit engagierten Lehrkräften auch innerhalb eines Lehrplans die Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen in Projekten möglich sein.

Neben Organisationsformen, die gefunden werden, um die Lehrplaninhalte zu flexibilisieren, wird auch immer wieder eine Öffnung von Schule als positive, weitergehende Entwicklung, und damit sich verändernde Rahmenbedingung im Zuge der Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen genannt. Mit der Zusammenarbeit mit KooperationspartnerInnen wird aber nicht nur eine Öffnung der

Institution „Schule“ verbunden, sondern auch eine Öffnung innerhalb des Systems. Die mit einer guten Teamarbeit einhergehende Offenheit unter KollegInnen wird von einigen Befragten als positive Veränderung im Zuge der kooperativen Entwicklung von Angeboten genannt. Auch von den SchülerInnen wird die Zusammenarbeit ihrer Lehrkräfte als motivierend wahrgenommen: im Rahmen eines Projekts arbeiteten SchülerInnen in Dreiergruppen zusammen und empfanden die Lehrkräfte dabei als direktes Vorbild, da auch diese ja erfolgreich im Team zusammengearbeitet hätten. Die positiven Teamerfahrungen schlagen sich auch in der Unterrichtsorganisation nieder. Förderunterricht wird durch Doppelbesetzung innerhalb des regulären Fachunterrichts realisiert. Eine Lehrkraft unterstützt den Unterricht der Kollegin durch die gezielte Förderung einzelner Kinder, die die Anwesenheit von zwei Lehrkräften in einer Klasse ermöglicht.

An mehreren Stellen wird auch die Bedeutung der Mitarbeit von Lehrkräften gerade an unterrichtsbezogenen außerunterrichtlichen Angeboten, wie etwa der Hausaufgabenhilfe, betont. Hierfür werden im Rahmen des Ganztagsangebotes zusätzliche LehrerInnenstunden bereitgestellt. Für Angebote wie sportliche Aktivitäten wird die Delegation an KooperationspartnerInnen als den entsprechenden ExpertInnen für sinnvoll erachtet:

*„Die Hausaufgabenhilfe, die wir hier noch mit drin haben, werden wir in Zukunft nur noch durch Lehrer machen, nicht nur durch Externe, das hat sich nicht bewährt. Im Sportbereich, wir haben Fußball-Landesligatrainer da, der bei uns Fußball AG macht, das kann kein Lehrer auf der Qualifikationsstufe, das ist also wesentlich sinnvoller, sich da Externer zu bedienen. Abgesehen davon, dass es also auch für Schulkultur wichtig ist, dass die Schüler lernen sich zu öffnen, sich anderen Personen hin zu öffnen, und nicht nur diese Lehrerfixierung haben. Die Gefahr, die man sehen muss, ist, dass die Lehrer so ein Gefühl entwickeln, wir sind für den Vormittag zuständig und Nachmittag der Externe. Das haben wir ja bei uns aufgelöst dadurch, dass wir an drei Nachmittagen grundsätzlich Unterrichtsangebote auch bis 16 Uhr dann machen. Also jeder Lehrer bei uns ist an zwei Nachmittagen in der Schule. Und hat also auch die Mittagspause und diese ganzen Sachen mit dabei.“ [SL-RS-GT-GR\_8, 23–23]*

Immer wieder wird auch die Bedeutung der Offenheit der Angebote betont: Zum einen für SchülerInnen und Lehrkräfte als „Schonbereich“ ohne Noten und Leistungsdruck, zum anderen in Bezug auf die Wahlmöglichkeiten, die aus Sicht der Befragten für die Motivation der Teilnehmenden einen entscheidenden Beitrag leisten. Eine weiterführende Entwicklung im Sinne einer gebundenen Form der Ganztagschule, die das Arbeiten in Projekten trotz „einengender“ Lehrpläne mitunter zu erleichtern geeignet ist, wird von einem Schulleiter allerdings in die Hände der Politik gelegt. Damit könne Ganztagschule, gemeinsam mit der Kin-

der- und Jugendhilfe, auch ihrem Ziel, dem Abbau des Zusammenhangs von Bildungschancen und sozialer Herkunft, aber auch Zielen wie stärkerer konzeptioneller Verzahnung von Vor- und Nachmittag bzw. unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Inhalten, näher kommen.<sup>15</sup>

*„Also ich denke, langfristig geht Schule wirklich zu 'ner weiter verbindlichen Ganztagschule, also nicht nur zu 'ner offenen Ganztagschule, sondern wirklich zu 'nem Ganztagsbetrieb, wie sie andere Ganztagschulen schon anbieten. Einfach um 'ne ganz andere Strukturierung in den Tag reinzukriegen. Ich gebe davon aus, dass wir irgendwann als Lehrkräfte auch 'ne Anwesenheitspflicht haben, dass dann und dann – so dass auch nachmittags ganz andere Sachen laufen können. Da wünsch ich mir einfach, dass die Verzahnung Vormittag/Nachmittag viel, viel größer wird. Auch mit den Kooperationspartner, dass man ganz anders rhythmisieren kann. Nur, das ist 'ne grundsätzlich politische Entwicklung, die wir hier an Schule selber wenig beeinflussen können. Aber das würde ich mir schon wünschen, dass es da hingehet. [L-GS-GT-GR\_7, 271–271]*

Neben der häufig genannten Bereicherung durch die Öffnung von Schule hin zu mehr Beteiligung von KooperationspartnerInnen und einer größeren Öffnung – auch hin zum Lernen an außerschulischen Lernorten – werden auch damit einhergehende Probleme angesprochen. So beklagen sowohl SchülerInnen als auch Lehrkräfte Schwierigkeiten, die durch die Zusammenarbeit auftreten: Durch die Durchführung vieler Projekte, vor allem die Arbeit an außerschulischen Lernorten, sei immer ein Teil der SchülerInnen abwesend und es komme so zu einer „Stückelung“ der Lerngruppen, die den Lehrkräften ein kontinuierliches Verfolgen des Unterrichtsstoffes mitunter schwierig mache. Auch von SchülerInnen wird ein Versäumen von Unterricht durch das Lernen in Projekten angegeben. Dennoch werden die durchgeführten Projekte als bereichernd empfunden. Ein Schulleiter betont vor diesem Hintergrund, dass auch bei der Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen und bei aller Bedeutung der Öffnung von Schule hin zu außerschulischen Lernorten die Schule der „Hauptlernort“ bestehen bleiben sollte. Auch deshalb, weil für die SchülerInnen ein Gefühl von „Heimat“, ein Zugehörigkeitsgefühl zur Schule, wichtig sei. Angebote, die auch in den Räumen der Schule durchgeführt werden können, wie etwa Entspannungskurse, finden dann deshalb auch dort statt.

An anderer Stelle wird betont, dass die Verantwortung für die Durchführung des Angebotsspektrums immer in zentraler Hand der Schulleitung liegen sollte, um die Koordination zu erleichtern. Ein weiteres Problem der Zusammenarbeit

---

<sup>15</sup> Vgl. dazu auch Marquart 2006.

wird durch die Lehrkräfte angesprochen. Alle sind sich der Bedeutung effektiver Absprachen für den Erfolg der Kooperation bewusst. Allerdings betonen die Lehrkräfte, dass die Zeit für Gespräche mit den KooperationspartnerInnen nicht auf die eigene Arbeitszeit angerechnet werden, da man nach unterrichteten Stunden bezahlt werde; zusätzliches Engagement gehe mithin zu Lasten der Freizeit. Ein Kooperationspartner bemängelt, dass die meisten Lehrkräfte für den klassischen Frontalunterricht ausgebildet seien, und dadurch Schwierigkeiten, aber auch positive Effekte in der Zusammenarbeit entstünden. Eine KooperationspartnerIn empfindet es z.B. als wohltuend, dass die Lehrkraft in Situationen, wo der Geräuschpegel in der Klasse ansteigt, „durchgreift“, und die SchülerInnen wieder zur Ruhe bringt.

Die Öffnung der Institution „Schule“ und die verstärkte Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen fördert nach Meinung eines Schulleiters nicht nur eine Flexibilisierung des Schulalltags im Umgang mit den Vorgaben der Lehrpläne, sondern auch einen flexiblen Umgang mit der klassischen SchulleiterInnenrolle.

*„Und wenn ich da jetzt wirklich mich an Erlasse halte, komm ich manchmal nicht klar. Ich muss auch bereit sein, auch da muss man Wege finden, wie man für Kollegen, die sich so stark engagieren, auf der anderen Seite Freiräume schafft. Die kann ich nicht in so ein enges Korsett unbedingt reinpressen, ist ne Frage der Mitarbeiterführung dann, wo dann auch noch gelernt werden muss. Das heißt, der Schulleiter muss sich eigentlich aus dieser häufig klassischen Schulleiterrolle letztendlich irgendwo weg entfernen.“ [SL-RS-GT-GR\_8, 196–196]*

Auch hier sei Flexibilität zur Unterstützung des Engagements der Lehrkräfte im Umgang mit außerschulischen PartnerInnen von Nöten. So bräuchten die Lehrkräfte etwa Freiraum für spezielle Fortbildungen oder Freistellungen für wichtige Gespräche mit KooperationspartnerInnen innerhalb der Unterrichtszeit. Hier sieht die Schulleitung ihre Aufgabe, dies gemeinsam mit einem engagierten Kollegium und offenen, „willigen“ Eltern zu ermöglichen und so die Zusammenarbeit zum Wohle der SchülerInnen voranzubringen.

Als Hindernisse werden Klassengrößen mit einem Richtwert von 32 genannt, die individualisiertes Arbeiten schwierig machten. Ein Schulleiter spricht die Bedeutung der externen Trägerschaft für die Umsetzung eines Projektes an, damit die Schule nicht überfordert wird und empfiehlt, den Ganztagschulbetrieb zunächst an einzelnen Klassen der Schule einzuführen, und diesen dann auf den bestehenden Erfahrungen auszuweiten, um eben jene Überforderung zu vermeiden.

Wie bereits mehrfach angesprochen, werden ein engagiertes Kollegium und offene Eltern immer wieder als entscheidend für die notwendigen, und an vielen Schulen bereits geschaffenen Freiräume bei der Gestaltung des „neuen“ Schulalltags angegeben.

*„Man muss ungemein engagierte Kollegen haben, offene Schüler und offene Eltern haben. Und auch willige Eltern. (...) Die den Gedanken erst mal unterstützen. Also Ängstlichkeit ist eigentlich fehl am Platz. (...) Also das sind so die Voraussetzungen, die die Schule bringen muss. Personelle Ressourcen, dann Freiräume bekommen und auch Freiräume haben. Ich meine jetzt Freiräume in der Gestaltung von Unterricht.“ [SL-GY-GT-MI\_2, 368–373]*

Um neue Wege im Sinne einer hohen Engagement erfordernden kooperativen Gestaltung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote zu gehen, müssen nach Ansicht des Schulleiters eines mittelstädtischen Gymnasiums die in Lehrplänen und Stundentafeln festgeschriebenen Vorgaben Spielraum für eine bedarfsgerechte flexible Handhabung lassen.

### **2.1.2 Regionale Bedingungen**

Die Kooperationschancen von Schule mit außerschulischen Akteuren sind an den verschiedenen Standorten von unterschiedlichen regionalen Bedingungen geprägt. Die Befragten gehen in den Interviews sowohl auf förderliche als auch auf hinderliche Faktoren ein. Insgesamt werden die regionalen Bedingungen der kooperativen Arbeit im Gegensatz zur politischen Unterstützung derselben überwiegend als förderlich empfunden.

Vor allem die räumliche Nähe der KooperationspartnerInnen wird schulformenübergreifend als für die Kooperation förderliche Rahmenbedingung genannt. Absprachen laufen reibungsloser, auch die Schulleitung, die eventuell nicht direkt mit der Kooperation betraut ist, hat die Möglichkeit, informell mit den KooperationspartnerInnen in Kontakt zu treten. Auch ein Büro der KooperationspartnerInnen in der Schule wird als sinnvoll erachtet, um vor Ort präsent zu sein und auch als AnsprechpartnerIn – etwa im Bereich der erzieherischen Hilfen oder der psychosozialen Beratung – von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommen zu werden. Für die KooperationspartnerInnen zusätzlich förderlich ist es, wenn sie die Ressourcen in der Schule nutzen und die Angebote etwa in unmittelbarer Nähe der Schule durchführen können. Eine gute Struktur an Projekten und Einrichtungen im Stadtteil kann die Suche nach KooperationspartnerInnen in räumlicher Nähe begünstigen und helfen, soziale Benachteiligung aufzufangen. Daher rät ein Gesprächspartner bei der Suche nach KooperationspartnerInnen das Umfeld der

Schule, wie Angebote und Einrichtungen im Umfeld, aber auch Eltern und Großeltern in den Blick zu nehmen und an dieser Stelle nach Kontakten zu suchen. Es hilft bei der Suche nach KooperationspartnerInnen, wenn sich die Institution „Schule“ für ihr Umfeld öffnet um sich die Gemeinde- oder Quartiersstruktur zunutze zu machen. Allerdings kann dies bei einem begrenzten Angebot in räumlicher Nähe auch zu Schwierigkeiten führen, wenn etwa in ländlicher Gegend kulturelle Einrichtungen zu weit entfernt sind, um mit den Kindern und Jugendlichen deren Angebote regelmäßig wahrzunehmen, da die Anreise einen erheblichen personellen, finanziellen und zeitlichen Aufwand mit sich bringt. Die Begrenztheit des Angebots bringt es aber auch mit sich, dass sowohl das Angebot an Schulen, als auch an KooperationspartnerInnen begrenzt ist und die Schulen nicht untereinander in Konkurrenz treten müssen, sondern auf kurzen Wegen die wenigen Kooperationsmöglichkeiten direkt erreicht werden können. Das Aufbauen von Kooperationsstrukturen mit festen PartnerInnen in räumlicher Nähe und das Einlassen auf den Partner werden durchgehend als förderliche Bedingung für das Gelingen der Zusammenarbeit von Schule mit außerschulischen PartnerInnen angegeben. Dabei ist zu beachten, dass für ein Gelingen der Kooperation immer auch der außerschulische Kooperationspartner an der Zusammenarbeit interessiert sein muss. Viele GesprächspartnerInnen sprechen von einem „Geben und Nehmen“. So beklagte ein Gesprächspartner, dass die Kontaktaufnahme in seinem Falle eher einseitig verlaufe und dass es die Arbeit erleichtern würde, wenn auch an der Kooperation interessierte Betriebe auf die Schulen zuzugingen. Hier kommt die Bedeutung der günstigen sozialräumlichen Lage zum Tragen.

Schulen wählen nicht immer ihre KooperationspartnerInnen aktiv aus, sondern sie werden auch von diesen ausgewählt. So kam die Kooperation mit einem Betrieb an einem Gymnasium ungeachtet eines bestehenden persönlich-informellen Kontakts nur zustande, weil das Gymnasium weit oben auf der „Ranking-Liste“ des Betriebes stand. Durch unterschiedliche sozialräumliche Voraussetzungen entstehen so Konkurrenzbeziehungen der Schulen am Standort, da einige für KooperationspartnerInnen attraktiver sind als andere. Eine günstige geographische Lage, etwa an einem See, kann die Angebotsentwicklung begünstigen, wobei zusätzlich einzelschulische Bedingungen wie das Vorhandensein von qualifiziertem und engagiertem Personal, aber auch finanziellen Ressourcen eine Rolle spielen. Generell erleichtert die Nutzung der natürlichen Umgebung die Entwicklung zum Ausbau des Angebotsspektrums. Bezüglich des Umfelds ist ebenfalls zu beachten, dass ein Nebeneinander ähnlicher Angebote ein Konkurrieren um die gleichen SchülerInnen mit sich bringen kann.



Gerade in der Anfangsphase beim Aufbau des Ganztagesangebots betonen die InterviewpartnerInnen die Bedeutung eines Austausches unter Ganztageseinrichtungen. An einigen Schulen wird ein Austausch unter mehreren Einrichtungen vor Ort erfolgreich praktiziert, an anderen der Ausbau von „Foren“ zur Kommunikation gefordert.

Auch die öffentliche Akzeptanz der Schulentwicklung von einem rein vormittäglichen „Bildungsinstitut“ hin zur einer Ganztageseinrichtung, die Lern- und Lebensumgebung für die Kinder und Jugendlichen sein will, ist von entscheidender Bedeutung für den erfolgreichen Ausbau des Ganztags:

*„Es ist an jedem Schulstandort notwendig, dass es 'ne Akzeptanz gibt in der Öffentlichkeit auch, dass Schule sich in dieser Weise entwickelt. Dass also Schule nicht reduziert wird auf das, was wir in den Standardisierungen und Abschlüsse – sondern dass Schule etwas mit Lernkultur, mit Personenentwicklung zu tun hat.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 167–167]*

In den neuen Bundesländern erscheint diese Voraussetzung eher als gegeben, da dort auch die Eltern mit einer „Art Ganztagschule“ aufgewachsen sind und das System der ganztäglichen institutionellen Betreuung der Kinder nicht neu eingeführt werden muss. Bereits die Kinderbetreuung im Kleinkindalter ist in den neuen Bundesländern in der Mehrheit der Fälle ganztägig organisiert:

*„Und wir haben 's insoweit nicht ganz so schwer wie Sie, diese Nachmittagsangebote anzubieten, weil die Eltern, die ihre Kinder hier in die Schule schicken, selbst durch so 'ne Art Ganztagschule gelaufen sind. Und davon überzeugt sind, dass das gut ist.“ [SL-GS-HT-KL\_2, 209–209]*

Allerdings wird auch gerade in den neuen Bundesländern der Bedarf an Ganztageseinrichtungen hervorgehoben. In sozial benachteiligten Standorten sind Betreuungs- und Nachmittagsangebote für die Kinder- und Jugendlichen wichtig, da gerade für die Kinder zwischen 10 und 14 Jahren angemessene Nachmittagsangebote fehlen. Ab der 5. Klasse fällt der Hort weg und Jugendclubs sind nur für die älteren Jugendlichen konzipiert, so dass die Altersgruppe von 10 bis 14 Jahren weitgehend unbetreut bleibt („Lückenkinder“). Die Problematik hat sich an einer Schule des Samples durch das Engagement des Schulleiters abgeschwächt, der einen freien Träger fand, mit dem kostenlose Nachmittagsangebote möglich wurde.

*„Ja, für die Jüngeren war einfach nichts da. Der Hort war weg gebrochen, viele Eltern waren damals '96 ja zum Glück noch in Arbeit und standen teilweise auch hilflos da und wussten überhaupt nicht, ja, was soll mit meinem Kind am Nachmittag werden, sie sind noch nicht ganz so selbständig wie sich das die Eltern gewünscht haben, viele sind auch kriminell geworden auf*

*Grund auch der sozialen Struktur, die wir hier hatten, und ich fand's eigentlich 'ne gute Idee, dass wir dann hier einen Träger gefunden haben, der gesagt hat, wir bieten das kostenlos an.“*  
[SL-GS-HT-KL\_2, 36–38]

Nicht nur im sozial benachteiligten, sondern auch in Mittelschichtmilieus bis hin zu gut situierten Umfeldern seien die Eltern der Kinder durch lange Arbeitszeiten überlastet und hätten zu wenig Zeit für ihre Kinder. Die damit verbundene Abgabe von Verantwortung an die Schule und die fehlende Einbindung der Eltern ist der schulischen Arbeit mit den Kindern aus Sicht des zitierten Schulleiters hinderlich.

Tendenziell wird eine gute sozialräumliche Situation als der Arbeit förderlich empfunden, weil zum einen leichter KooperationspartnerInnen für Schulen an „guten“ Standorten zu finden sind, zum anderen die Eltern vergleichsweise weitgehend Unterstützung leisten und zum dritten der SchülerInnenschaft in sozial besser gestelltem Umfeld mehr Leistungsbereitschaft unterstellt wird. Allerdings trug in zumindest einem Fall das intakte Umfeld einer Schule auch maßgeblich zu der Entscheidung bei, den Ganzttag als *offenes* Angebot zu konzipieren, um die bestehenden Familien- und Angebotsstrukturen nicht „zu torpedieren“ (vgl. SL-GY-GT-MI\_1, 93–93).

Ein hoher Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird primär als hinderlich empfunden. Dabei ist bei der Schulleitung das Bewusstsein durchaus vorhanden, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erhöhten Förderbedarf mitbringen, weil sie die deutsche Sprache als Fremdsprache erlernen bzw. erlernt haben. Dieser Förderbedarf wird demnach nicht auf fehlende intellektuelle und soziale Kompetenzen zurückgeführt. In seiner diesbezüglichen Äußerung macht der Schulleiter deutlich, dass ihm klar ist, dass es sich wohl eher um ein soziales als um ein Herkunftsproblem handelt:

*„Gemessen aber an Ausländeranteilen von anderen Schulen, die so bei 50, 60 % liegen, sind wir mit unseren 13 % geradezu in traumhaften Situationen. Wobei ich das eigentlich zurücknehmen muss, traumhaft ist das nicht. Also ich könnte auch 50 % Ausländer **verkräften**, es kommt ja immer auf den Migrationshintergrund an. Also beispielsweise, wenn ich hier von den 13 % Ausländer auch noch 5 % habe, deren Väter an der Uni arbeiten, weil sie da einen Lehrauftrag haben, dann ist das etwas, was man in besonderer Weise bewerten muss.“* [SL-GS-GT-KL\_1, 20–20; Hervorhebung A.S.]

Die regionalen Bedingungen werden, wie eingangs bereits erwähnt, von den befragten Akteuren in der Mehrheit und schulformenübergreifend als positiv empfunden. Auch wenn negative Aspekte, wie etwa ein begrenztes Angebot an Ko-

operationspartnerInnen vor Ort, genannt werden, werden sie im Gespräch ins Positive gekehrt. Es wird etwa auf die in diesem Falle fehlende Konkurrenzsituation zwischen den örtlichen Schulen hingewiesen, weil auch das Angebot an Schulen vor Ort kleiner sei.<sup>16</sup> Durch das begrenzte Angebot entfallen auch die Anfragen einer Vielzahl von potentiellen PartnerInnen. Häufig wird der Hinweis gegeben, dass das Nutzen der Strukturen des Umfelds der Schule der Entwicklung des Angebotsspektrums förderlich sei. Die Schulen setzen sich damit in Bezug zu ihrer Region und zeigen eine, angesichts der im nächsten Kapitel angeführten Fülle von Forderungen an die Politik nicht selbstverständliche Verbundenheit mit ihrem regionalen Umfeld.

### 2.1.3 Politische Unterstützung

Im Gegensatz zu den in den Interviews in der Mehrheit positiv formulierten regionalen Bedingungen wird die politische Unterstützung vielerorts als nicht ausreichend betrachtet und explizit eingefordert. Politische Unterstützung wird von der Mehrheit der GesprächspartnerInnen für die Angebotsrealisierung als wichtig erachtet, gerade auch im Hinblick auf die oben erwähnte Bedeutung der Akzeptanz der Schulentwicklung in der Öffentlichkeit. Die Kommunal- und Landespolitik und deren Akteure können den Ansprüchen der PraktikerInnen in vielen Fällen nicht genügen. Es werden in den Interviews eine Vielzahl von Forderungen ausgesprochen:

- *konkrete* Vorgaben der Politik zu den pädagogischen Zielen des Ganztags;
- Anerkennung der LehrerInnenrolle in Politik und Öffentlichkeit, entsprechend dem hohen Anspruch, der an die PädagogInnen gestellt wird;
- finanzieller Ausgleich für die Zusatzbelastung durch den Ganztag und damit Bereitstellung von Ressourcen für Teamarbeit, Vernetzung sowie zeitliche Ressourcen für das Diskutieren der Konzepte;
- Offenheit für die Belange der Ganztagschule auf der Ebene der Kommunal- und Landespolitik;
- Unterstützung der Schulen in benachteiligten Stadtteilen von Seiten der Politik, da diese in Konkurrenz mit den sozialräumlich besser gestellten Schulen stünden;

---

<sup>16</sup> Die innere Logik dieser Argumentation erschließt sich *aus der BeobachterInnenperspektive* allerdings nicht wirklich, da eigentlich auch wenige örtliche Schulen um wenige KooperationspartnerInnen konkurrieren könnten bzw. dies eigentlich tun müssten. Aus der Akteursperspektive wird dieser Verweisungszusammenhang aber so hergestellt und daher an dieser Stelle auch so berichtet.

- politische Unterstützung der Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe an der Schule.

Befragte RealschülerInnen gehen weiter und stellen diese Schulform prinzipiell in Frage. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist, dass sie sich in manchen Fächern von den schwächeren SchülerInnen in ihrem Lerntempo gebremst fühlen, einen Schulwechsel aufgrund eigener schwacher Leistungen in einigen Fächern aber auch nicht gerechtfertigt sehen. Vielmehr regen sie an, das Schulsystem nach dem Beispiel der Gesamtschulen umzustellen, die ein flexibleres Fördern der jeweiligen Stärken oder auch Schwächen etwa durch das Anbieten von A- und B-Kursen zuließen. Es stünde dann nicht gleich ein Schulwechsel an, wenn Begabungen einseitig verteilt seien.

Neben diesen vorgebrachten Forderungen geht nur ein Kooperationspartner auf *gegebene* politische Unterstützung ein, wobei dieser Gesprächspartner selbst Mitglied des Stadtbeirats ist und sich lobend auf dessen Unterstützungsleistung bezieht. Demnach unterstützt der Stadtbeirat die Schulen in der Öffentlichkeitsarbeit und beim Knüpfen von Kontakten, während die eigentliche Kooperationsarbeit in Eigenverantwortung der Schulen liegt und ebenfalls lobend erwähnt wird. Auch die Lobbyarbeit für die Belange der Ganztagschulentwicklung auf den höheren politischen Entscheidungsebenen wird von dem befragten Stadtbeiratsmitglied als aktive Unterstützungsleistung erwähnt. Die anderen befragten Akteure der betreffenden Schule sprechen diese Unterstützung nicht an.

In den Mehrzahl fordern die befragten Akteure der Schulpraxis mehr Unterstützung durch die Kommunal- und Landespolitik ein. Neben der fehlenden politischen Unterstützung ihrer Arbeit im Rahmen der Ganztagschulentwicklung kommen in den Interviews auch Konstellationen zur Sprache, in denen Entscheidungen der Landes- und Kommunalpolitik explizit als hinderlich betrachtet werden. Genannt werden unter anderem

- fehlende finanzielle Unterstützung;
- fehlende materielle und personelle Ressourcen;
- zu viele Vorgaben statt Handlungsspielraum, sowie
- die Zunahme von Verwaltungsaufgaben.

Für die Initiierung von Projekten und Angeboten müssten die Schulen nach Aussagen eines Schulleiters ohne eine von politischer Seite zugestandene Anschubfinanzierung selbst aufkommen. Angesprochen wird die Ungleichheit, die zwischen

Schulen an sozial begünstigten und solchen an sozial benachteiligten Standorten bzw. zwischen den Schulformen entsteht:

*„Arbeitete mal in dieser Richtung, und dann wird euch schon Geld zufließen, das ist leichter gesagt, als getan. Es ist insbesondere in dieser Situation – auch heute wird sehr viel über Sponsoring in Schulen gesprochen, aber so etwas zu initiieren, ist eine große, also eine sehr, sehr schwierige Sache. Es ist relativ einfach, an sozial günstigen Standorten, relativ einfach, also auch relativ – wo ein großer gesellschaftlicher Konsens besteht, beispielsweise im Bereich von Förderschulen, und kein so großes Problem im Bereich von Gymnasien, wo Eltern deutlich bereit sind, zum einen eben zur Förderung ihrer Kinder zu investieren, und zum anderen aber auch Sponsoren von außen eben da andere Darstellungsmöglichkeit erhalten, wenn sie da mit einsteigen. Grundschule ist dabei etwas schwieriger, also insbesondere dann, wenn man so einen [ungünstigen; A.S.] Standort hat.“ [SL-GS-HT-GR\_10, 259–259]*

Von einer Grundschullehrkraft wird weiterhin kritisiert, dass zwar im Zuge der Bildungsdebatte nach den PISA-Studien Instrumente zum Aufzeigen von Defiziten der SchülerInnen wie etwa Vergleichsarbeiten eingesetzt, andererseits aber keine Ressourcen zum Abbau der zunehmenden Defizite der SchülerInnenschaft bereitgestellt würden:

*„Ich muss ja dann zusätzliche Stunden an Lehrern oder an Fachkräften zur Verfügung stellen, um diese Defizite aufzuarbeiten. Es reicht ja nicht, die einfach darzulegen.“ [L2-GS-HT-GR\_10, 374–374]*

Zudem bestehe die Gefahr der Stigmatisierung, etwa in sozialen Brennpunkten, deren Schulen aufgrund der sozialen Zusammensetzung der SchülerInnenschaft schlechter abschneiden, aber keine Stundenausstattung haben, um die entsprechenden Defizite aufzuarbeiten:

*„Und das Ende vom Lied wird sein, dass eben Eltern, die die Möglichkeit – die, sag ich mal, aus gehobener Mittelschicht, die eben auch da in dem Schuleinzugsgebiet wohnen, wenn die das eben mitbekommen, dass in der Schule eben, wo sie ihr Kind hingeben soll, eben die Ergebnisse entsprechend schlecht sind, dann werden die natürlich alles in Bewegung setzen, dass das Kind in eine andere Schule kommt, wo die Ergebnisse besser sind. Und das wird dann für die Schulen in sozialen Brennpunkten bedeuten, dass es immer schwieriger wird.“ [L2-GS-HT-GR\_10, 376–376]*

Auch fehlendes Verständnis auf Seiten des Kultusministeriums für die Forderung nach Fortbildungen im Bereich „Freizeitpädagogik“ für Lehrkräfte wird moniert. Eine Lehrkraft erläutert, dass die Angebote im Vor- und Nachmittagsbereich zwar eng verzahnt werden sollen, die für die Lehrkräfte in der Mehrzahl ungewohnte

Verknüpfung von Lerninhalten mit Elementen des freien Spiels aber nicht durch gezielte pädagogische Fortbildungen unterstützt wird.

Noch genereller setzt der Vorwurf eines Schulsozialarbeiters an: Die Fachkräfte in der Praxis würden zu wenig in die Erarbeitung politischer Programme einbezogen, weshalb die Politik dann an der Basis vorbei agiere und die Entwicklung den Anforderungen nicht gerecht werden könne, da die Rahmenbedingungen nicht dem tatsächlichen Bedarf entsprächen:

*„Ja und bei dem Umsetzen ist eben immer wieder das Problem, dass nicht die Leute vor Ort gefragt werden, was wird eigentlich gebraucht. Die Rahmenbedingungen, wenn die nicht da sind, dann kann ich mir große Ziele setzen und immer wieder nur drauf appellieren, ja, die Lehrer müssten ja mehr machen, also die Kooperationspartner müssten mehr machen. (...) Nur, es müssen einfach die Bedingungen stimmen. Und dazu heißt es, die räumlichen Bedingungen müssen sein, die personellen Bedingungen müssen sein, und natürlich auch die finanziellen. (...) Die Ressourcen müssen entsprechend da sein. Ich kann nicht sagen, ich will 'ne Ganztagschule, wenn ich die Räume nicht hab. Ich kann nicht sagen, ich will 'ne bessere Bildung haben, wenn ich nicht die Möglichkeit hab, dass die Lehrer auch Differenzierungsunterricht machen können, Förderunterricht machen können. Der Förderunterricht wird gestrichen, sobald ein Lehrer krank ist, weil's keine Reserven gibt. So. Ja, aber das ist 'ne Wahrheit, die gibt's an allen Schulen und die wissen auch alle und das weiß auch jeder, aber keiner geht da dran, weil das kostet Geld. So. Und jetzt wird, egal welche Fragen man sich stellt, ob das jetzt diese Fortbildung der Lehrer ist, da wird immer nur abgewälzt, delegiert und die Verantwortung auf andere geschoben, aber wenn die Bedingungen nicht da sind.“ [KP-GS-HT-GR\_10, 230–232]*

Auch der Vorwurf, die Politik verfolge keine langfristigen Ziele, setzt an dieser Stelle an. Von einem Schulleiter wird der Vorwurf erhoben, dass Programme mit kurzen Laufzeiten angesetzt würden, mit deren Hilfe gute Entwicklungen auf den Weg gebracht werden könnten, die Programme aber auslaufen, bevor die Entwicklungen sich verstetigen konnten.

*„Also das Land hat ja seine Öffnung von Schulaktivitäten eingestellt grade. (...) Ist gestrichen, gibt's nicht mehr. Das war 'ne gute Idee, dass Schule sich nach außen öffnen soll. Haben sie auch getan. Schule ist längst nicht mehr so, wie sie mal früher war. Aber wie weit das geht, also ich glaube, solange die Länder jede Woche eine neue Richtung vorgeben, solange also ständig an neuen Gesetzen und Verordnungen gebastelt wird, die in Schulen umgesetzt werden müssen, bleibt nicht viel Zeit übrig, was anderes zu tun und zu denken.“ [SL-HS-HT-GR\_2, 169–171]*

Der Schulleiter beschreibt einen Paradigmenwechsel in der Politik, der im Zuge der Debatte um die Ergebnisse der PISA-Studien Einzug gehalten habe. In der Bildungspolitik habe mehr und mehr der „Leistungsgedanke“ Vorrang, der aber dem System „Hauptschule“ nicht gerecht werden könne.

*„Also wir haben eine Zeitlang darüber geschimpft, dass das Wort ‚Erziehung‘ in Schulgesetzen einfach gar nicht mehr vorkam. Das war falsch. Dann hat man vor rund 15 Jahren, glaub ich, das Wort ‚Erziehung‘ wieder entdeckt und hat es wieder überall rein geschrieben, und dann gab’s so Sachen wie Klassenräume müssen gestaltet werden, die Kinder müssen sich wohl fühlen, Sitzecken, Couch, so, ja, und geht das wieder andersrum und jetzt macht man wieder mehr Leistungsforderung, Leistungsdruck. Das neue Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen sagt, vom nächsten Jahr an werden Abschlussarbeiten in Hauptschulen geschrieben am Ende der Schulzeit, in allen Schulformen, also auch in Hauptschulen, halten wir für völligen Blödsinn, aber ist so. Also das Wort Leistung wird wieder groß geschrieben, die Erziehung wird wieder ein bisschen zurück gedrängt. Für Hauptschulen ist das ganz schwierig.“ [SL-HS-HT-GR\_2, 173–173]*

Im Interview mit einem Schulleiter wird das Bedürfnis nach mehr Flexibilität deutlich. Ihm zufolge bemühe man sich in der Politik, für die Ganztagschulen verbindliche Standards zu erarbeiten, obwohl nicht diese, sondern eher empfehlende Leitlinien angebracht seien, die allen Schulen genügend Raum ließen, sie ihrem eigenen Profil gemäß auszuarbeiten.

*„Ich persönlich brauche keine verbindlichen Standards, sondern ich brauch eigentlich nur so Leitlinien, die empfehlenden Charakter haben. Und weil ich eben denke, den Schulen muss man schon die Freiheit geben aufgrund des eigenen pädagogischen Anspruchs, des eigenen entwickelten Profils, auch das Profil ihrer eigenen offenen Ganztagschule zu entwickeln.“ [SL-GS-GT-KL\_1, 56–56]*

Im Gegensatz zu verbindlichen Standards fordert ein Schulleiter vielmehr eine Möglichkeit für Ganztagschulen, verbindliche Vorschriften wie Stundentafel und Lehrplan außer Kraft zu setzen, um flexibel auf die speziellen Erfordernisse neuer Lehr- und Lernkultur einzugehen. Der Schulleiter sieht nur dann die Möglichkeit, mit mehr KooperationspartnerInnen zusammenzuarbeiten als bisher.

*„Es geht nicht um Verzicht von staatlicher Kontrolle oder Aufgabe, im Gegenteil, also staatliche Kontrolle über Schulsystem soll wohl bleiben. Verbunden mit ’ner Rechenschaftspflicht für Schulen, ist ja das, was wir tun, das ist ’ne ganz klare Angelegenheit, da sind wir ganz klar auch positioniert, dass wir Rechenschaftslegung für Schulen befürworten. Auch wenn’s nicht ganz einfach immer ist. Da sind wir dabei. Aber wir bräuchten einfach mehr Gestaltungsfreiräume, indem wir z.B. die Stundentafeln außer Kraft setzen.“ [SL-RS-GT-GR\_8, 176–176]*

Ein Mitarbeiter eines großen Wohlfahrtsverbandes, der an einer Schule Freizeit- und Förderangebote absichert, bemängelt, dass er durch die Zunahme des Verwaltungsaufwands kaum noch Zeit für seine eigentliche pädagogische Arbeit habe. Die Hoffnung, dass ein Regierungswechsel Abhilfe schaffen werde, sieht er nicht bestätigt:

*„Ich hab kaum noch Zeit, mit den Jugendlichen zu sprechen, weil ich mich den ganzen Tag um Verwaltung kümmern muss, um Formulare, um Anträge, um sonstige Geschichten, das kann nicht wahr sein. Also ich hatte eigentlich gedacht, dass die SPD das ein bisschen klüger macht und lockert die Bürokratie, damit man ein bisschen mehr Zeit für die Menschen hat. Das hat aber nicht stattgefunden. Vielleicht ist das 'ne Phase, vielleicht nützt diese ganze Erhebung usw. dazu, dass man hinterher besser arbeiten kann, dann würd' ich mich freuen, aber im Augenblick ist es 'ne Katastrophe. (...) Also ich habe damals mal angefangen mit einer Kernaufgabe den Menschen zu dienen und für den Menschen etwas zu tun, ich diene im Augenblick dem PC und dem Papier und der Verwaltung. Und selbst da bleibt manches liegen, weil es einfach nicht zu leisten ist. Das ist unmöglich.“ [KP1-GS-GT-KL\_1, 65–67]*

Eine weitere Schwierigkeit liegt nach den Angaben einer Interviewpartnerin im langen Planungsvorlauf der Kommunen, nach dem erst bestenfalls im Mai, oft aber auch erst kurz vor den Sommerferien feststehe, welche Schule welche Anzahl von Ganztagesplätzen für das kommende Schuljahr absichern könne. So werde eine frühzeitige Information der Eltern unmöglich. Gerade im Ganztags seien aber Vorlaufzeiten für die Eltern wichtig, da die Betreuung der Kinder gesichert sein müsse, wenn beide Eltern berufstätig sind. Die gegenwärtige Praxis habe da nichts mehr mit „verlässlicher Betreuung“ zu tun.

## 2.2 Ressourcen

Neben den Rahmenbedingungen, die den Verlauf und das Eingehen von Kooperationen beeinflussen, benennen die Befragten auch Ressourcen, die den kooperierenden PartnerInnen zur Verfügung stehen. Folgende Ressourcen sind dabei nach Ansicht der Befragten für die erfolgreiche Umsetzung und Zielerreichung der kooperativ entwickelten Angebote von Bedeutung:

- finanzielle Ausstattung (n=181);
- personelle Ausstattung (n=102);
- Zeitstruktur (n=88);
- Räume, Materialien und Transport (n=60).

Dabei wird der finanziellen Ausstattung der Zusammenarbeit nach der Anzahl der Nennungen in den geführten Gesprächen die meiste Aufmerksamkeit geschenkt, da nur durch ausreichende Finanzierungsmöglichkeiten auch der Bedarf an personellen sowie räumlich-materiellen Ressourcen, gedeckt werden könne.



### 2.2.1 Finanzielle Ressourcen

In Grund-, Gesamt-, Haupt- und Realschulen des Samples fordern einige der befragten Akteure, dass für außerunterrichtliche Kooperationsangebote ein ausreichendes Budget zur Verfügung stehen müsse und die im Rahmen der Kooperation tätigen externen Kräfte nicht auf rein ehrenamtlicher Basis engagiert werden könnten. Wenn Kooperationen mit längerfristiger pädagogischer Zielsetzung und einer gewissen, für die Kinder und Jugendlichen wichtigen personellen Kontinuität aufrechterhalten werden sollen, so könnten diese nicht ausschließlich auf ehrenamtlicher und freiwilliger Basis ablaufen. Auch von befragten Akteuren an Gymnasien wird die bedeutende Rolle betont, die eine ausreichende Finanzierung für die Qualität des Angebots spielt.

Nach übereinstimmender Auffassung von Schule und außerschulischen KooperationspartnerInnen sind neben Personalmitteln auch Gelder für Sachmittel (z.B. Geräte, Materialien oder Bustransport) notwendig. Zudem hängt die Auswahl externer Kräfte von den finanziellen Möglichkeiten der Schulen ab. Von einigen SchulleiterInnen und Lehrkräften wird berichtet, dass gut qualifizierte externe Kräfte häufig nicht beschäftigt werden könnten, da ihre finanziellen Forderungen für die Schulen zu hoch seien. Hinzu komme, dass externe Kräfte und Dienstleistungen, die den Schulen bislang unentgeltlich zur Verfügung gestellt wurden, aufgrund von Umstrukturierungen bei den Kooperationspartnern nun teilweise kostenpflichtig würden.

*„Also das ist ganz einfach, wenn man genügend Geld hat, kann man sich die außerschulischen Partner aussuchen. Das steht und fällt mit dem Geld. Absolut. Also jetzt längerfristige Angebote meine ich. Dass ich mal ins Museum gehe oder zum Optiker, der mir irgendwas erklärt oder irgendetwas was ich jetzt im Unterricht gebrauchen kann, das passiert. Aber dass man sagt, ich möchte bei den Schülern was Bestimmtes erreichen, dazu suche ich mir 'nen Partner. Die gibt's überall. Aber die fragen heute: ‚Was zahlen Sie?‘“ [L-GY-GT-MI\_2, 61–61]*

Sowohl auf schulischer wie auch auf außerschulischer Seite beklagen die befragten Akteure<sup>17</sup> Mittelkürzungen, die zu Leistungskürzungen und Senkung der Standards führen. Im Besonderen führen nach Aussage mehrerer SchulleiterInnen, Lehrkräfte und KooperationspartnerInnen fehlende Finanzmittel zu einem Wegfall außerunterrichtlicher Angebote, zur Beschäftigung geringer qualifizierter ex-

---

<sup>17</sup> Gemeint sind hier die erwachsenen Akteure (SchulleiterInnen, Lehrkräfte und KooperationspartnerInnen). Die SchülerInnen machen zu den finanziellen Ressourcen kaum Aussagen. An einer Stelle allerdings spricht sich eine in einem Technik-Projekt tätige Gruppe dafür aus, dass pädagogisch wertvolle Projekte auch ohne viel Geld zu realisieren seien und öfter durchgeführt werden sollten.

terner Kräfte und auch zur Einschränkung oder Beendigung von Kooperationen. Wenn Schulen versuchen, innerhalb des eingeschränkten finanziellen Rahmens dennoch die geplanten Angebote zu realisieren, führe dies nach Ansicht eines Kooperationspartners zu einem „Sozialdumping“. Die damit einher gehende Beschäftigung wenig qualifizierter Kräfte bedeute nicht nur ein Risiko für die Qualität des Angebots, sie habe auch einen weniger flexiblen Einsatz und eine hohe Fluktuation dieser Kräfte zur Folge, was sich vor allem auf die Kinder negativ auswirke. Ein solches Arbeitsverhältnis sei auch keine gute Grundlage für eine wirklich gleichberechtigte und partnerschaftliche Zusammenarbeit. In allen Schulformen betonen Befragte die Bedeutung der Verfügbarkeit finanzieller Mittel für den Einsatz qualifizierter Kräfte und die Gewährleistung personeller Konstanz bei der Durchführung außerunterrichtlicher Angebote, aber auch die Schwierigkeit dies angesichts zunehmender Mittelkürzungen tatsächlich zu realisieren. Gerade in den Grundschulen greifen aufgrund knapper Mittel einige SchulleiterInnen explizit auf „günstigere“, aber geringer qualifizierte Kräfte zurück.<sup>18</sup> Für den Kooperationspartner einer Hauptschule hängt die knappe und wenig planbare Finanzierung der Arbeit der außerschulischen KooperationspartnerInnen mit einer fehlenden Wertschätzung sozialer Arbeit zusammen.

*„Das darf nicht so ein Sozialdumping werden, dass man sagt, man konkurriert da nur auf dem blanken Markt und sucht verschiedene Träger nur unter finanziellen Gesichtspunkten. Das macht keine Kontinuität aus, das macht vor allem auch keine Qualität aus. Und da sind wir ganz nahe bei den Hausfrauen, Rentnern und Studenten für, was weiß ich, 7,50 Euro die Stunde (...). Dem müsste man frühzeitig entgegen und sagen, man muss das in einem vernünftigen Rahmen regeln, (...) man muss eine langfristige Kontinuität sichern.“ [KP1-HS-HT-GR\_9, 163–163]*

Zwei SchulleiterInnen in Grundschulen betonen, dass bei der Finanzierung der Kooperation eine Planungssicherheit durch feste Finanztöpfe gegeben sein muss. Finanzielle Sicherheit sei nicht nur Voraussetzung für eine gute Arbeitsatmosphäre, durch sie werde überhaupt erst ein bedarfsorientiertes Arbeiten ermöglicht. Verursacht durch politisches Gerangel und verspätete Bescheide komme es aber zunehmend zu Planungsunsicherheiten, da kein festes Budget zur Verfügung stehe. Eine befragte Schulleiterin beschreibt die Situation, die entsteht, wenn über den Bundeshaushalt IZBB-Mittel für den Ausbau von Ganztagschulen bewilligt werden, gleichzeitig aber die Länder keine zusätzlichen Mittel für die Ausstattung des Ganztags mit personellen Ressourcen zur Verfügung stellen.

---

<sup>18</sup> Der Einsatz der personellen Ressourcen wird im nächsten Kapitel ausführlicher behandelt.

*„Es klingt ja ganz toll, der Bund fördert den Ausbau von Ganztagschulen. Das ist so, als wenn ich sage, der Bund setzt da ein Top-Krankenhaus hin, also super ausgebauter OP-Saal, aber Ärztstunden gibt's nicht, aber vielleicht finden Sie ambitionierte Hobbyoperatoren oder was, das ist so ein bisschen, es passt nicht ganz und da hakt's manchmal.“ [SL-GS-GT-MI\_3, 318–320]*

Diese Unsicherheit bei der Planung von Angeboten habe auch Auswirkungen auf die Zeitplanung der Familien. So sei es für die Eltern entscheidend, frühzeitig zu wissen, ob Ihr Kind am Ganzttag teilnehmen könne oder nicht, da im Falle der Berufstätigkeit beider Elternteile eine anderweitige Betreuungsmöglichkeit der Kinder organisiert werden müsse. An einem Gymnasium äußert eine Lehrkraft einen weiteren Aspekt: längerfristige Planungssicherheit leiste einen wesentlichen Beitrag zu einer guten Arbeitsatmosphäre.

In der Regel werden außerunterrichtliche Angebote und die in diesem Rahmen beschäftigten externen Kräfte nach Aussagen der Befragten aus verschiedenen Quellen finanziert. Als Beispiele werden von den SchulleiterInnen, Lehrkräften und KooperationspartnerInnen genannt:

- Europäischer Sozialfond,
- Kultusministerien,
- Kommunen,
- Freie Träger der Jugendhilfe,
- Stiftungen,
- Bundesministerien,
- Länder,
- Sportverbände,
- Jugendamt,
- Fonds und
- Fördervereine.

Die InterviewpartnerInnen weisen darauf hin, dass neben Geldmitteln von einigen Institutionen auch Geräte (z.B. Musikinstrumente von Musikschulen oder Werkzeuge von Handwerksbetrieben) und kostenlose Dienstleistungen (z.B. die Bezahlung des Musiklehrers durch die Musikschule) in die Zusammenarbeit eingebracht werden.

Weitere wichtige Finanzquellen für außerunterrichtliche Angebote sind das Sponsoring, die Kapitalisierung von LehrerInnenstunden und Elternbeiträge. Als Sponsoren werden von SchulleiterInnen, Lehrkräften und KooperationspartnerInnen vor allem Betriebe und Stiftungen, und hier wiederum häufiger Stiftungen der Wirtschaft genannt. Sponsoren unterstützen Schulen und ihre PartnerInnen sowohl durch Geldmittel wie auch durch Sachmittel (z.B. Computerausstattung oder Geschenke für erfolgreiche SchülerInnen) und Dienstleistungen (z.B. Beratung bei Fragebogenaktionen, BewerberInnentraining, Fortbildungen oder kosten-

lose Bauplanung). In einem Fall nimmt das Sponsoring die Form an, dass ein Betrieb der Schule ein Honorar dafür zahlt, dass seine Auszubildenden in der Schule am Computerunterricht teilnehmen. Sowohl von Seiten der SchulleiterInnen als auch der KooperationspartnerInnen wird kritisch angemerkt, dass die Chancen einer Finanzierung durch Sponsoren von Schulart und Standort abhängig seien.

Je nach Anzahl der SchülerInnen im Ganzttag werden in der Regel je nach Bundesland und Schulform zusätzliche Honorarmittel und/oder zusätzliche Stunden für die Lehrkräfte bewilligt. Es wird auch von Mischmodellen berichtet, die entweder die Möglichkeit beinhalten, einen Teil der bewilligten Gelder in Stundenputate umzuwandeln, oder umgekehrt bewilligte LehrerInnenstunden in Anteilen zu kapitalisieren. Eine solche Kapitalisierung bietet nach Aussagen der Befragten die Möglichkeit, für die Durchführung des Ganztags bewilligte Lehrerstunden nicht zur Beschäftigung von Lehrkräften im „Nachmittagsbereich“<sup>19</sup> zu verwenden, sondern für die Bezahlung externer Fachkräfte zu „kapitalisieren“, das heißt in Finanzmittel für Honorarkräfte umzuwandeln.

Eine Schulleiterin in Niedersachsen berichtet von der Kürzung der Finanzierungsmöglichkeit für zusätzliche Personalkosten bei den neuen Ganzttagsschulen, während die bestehenden Ganzttagsschulen „Bestandsschutz“ genießen und die bereits bewilligten Gelder weiterhin erhalten. Damit hätten die neuen Ganzttagsschulen nur schwer die Möglichkeit, bei der Realisierung des Ganzttagsangebotes auf bezahltes Personal zurückzugreifen, und könnten dagegen nur ehrenamtliches Engagement wie etwa eine Verzahnung mit Vereinen nutzen.

*„Wir haben bei der Ganzttagsschule die Möglichkeit, das geht pro Kopf von angemeldeten Schülern, gibt's so'n Berechnungsschlüssel, da steht Ihnen eine Anzahl von Lehrerstunden zu. Und ein Teil der Lehrerstunden können Sie budgetieren und von diesem Budget können Sie Externe einkaufen. (...) Der neue Erlass sieht das nicht mehr vor. (...) Alle Schulen, die jetzt in Niedersachsen Ganzttagsschule werden, haben die Möglichkeiten nicht mehr, Lehrerstunden extra für den Nachmittagsunterricht zu kriegen. Auch keine extra Gelder.“ [SL-GS-GT-MI\_3, 30–36]*

Diese Möglichkeit wird in den besuchten Schulen unterschiedlich genutzt: In einer Grundschule werden die zusätzlich zur Verfügung stehenden Stunden aus Kostengründen vollständig kapitalisiert und in der Weise genutzt, dass sämtliche außerunterrichtlichen Angebote von externen Kräften durchgeführt werden, da für eine „LehrerInnenstunde“ auf dem freien Markt ein Vielfaches an Stunden exter-

---

<sup>19</sup> Gemeint sind hier kooperativ entwickelte Zusatzangebote. Durch je nach Schule unterschiedlich starke Rhythmisierung des Stundenplans finden die Ganztagsangebote zum Teil vollständig am Nachmittag statt, zum Teil werden auch außerunterrichtliche Angebote am Vormittag oder kooperativ entwickelte Angebote im vormittäglichen Unterricht durchgeführt.

ner Kräfte eingekauft werden kann. Der befragte Schulleiter weist darauf hin, dass aus diesem Grunde an vielen Grundschulen die Möglichkeit der Kapitalisierung umfassend genutzt wird, auch wenn durch die schlechtere Bezahlung Qualitätseinbußen bewusst hingenommen werden.

*„Und wenn man aber Qualität entwickeln will, dann müsste man sagen, liebes Land, stellt diesen offenen Ganztagschulen mehr Lehrerstunden zur Verfügung. Also 0,1 ist 'ne Farce. Ich müsste im Grunde genommen pro 25 Kinder eine zusätzliche Lehrerstelle haben und dann würde dieses Ding eben, offene Ganztagschule, eben zu einer wirklichen Ganztagschule mit entsprechenden Lehreranteilen dabei, werden und der Stellenwert und auch die Qualität würde deutlich steigen.“ [SL-GS-GT-KL\_1, 140–140]*

Der Schulleiter eines Gymnasiums dagegen kapitalisiert nur 20 Prozent der LehrerInnenstunden, um möglichst viele Lehrkräfte auch im außerunterrichtlichen Bereich zu beschäftigen. Er begründet seine Entscheidung allerdings nicht mit einer Qualitätssteigerung des Angebots durch den Einsatz von Lehrkräften wie im eben zitierten Falle, sondern betont, dass nur damit ein direkter Einfluss des Ganztages und der außerunterrichtlichen Angebote auf die Schulkultur gewährleistet sei. Die Bedeutung der Beschäftigung von Lehrkräften auch im außerunterrichtlichen Bereich bzw. von gemeinsam von Lehrkraft und KooperationspartnerIn durchgeführten Angeboten wird von den Befragten an unterschiedlichen Stellen, unter anderem auch in Bezug auf die Hausaufgabenbetreuung erwähnt.

*„Das haben wir aber bei uns bewusst aufgegriffen, wir kapitalisieren nur eine ganz bestimmte Anzahl von Stunden, nämlich maximal 20 % der uns zur Verfügung stehenden Stunden. So dass die deutliche Mehrheit, die Majorität der uns zur Verfügung stehenden Stunden bei den Lehrern bleibt und damit sich direkt auf die Kommunikation, auf die Interaktion und auf die Kultur der Schule auswirkt.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 83–83]*

Neben diesen Finanzierungsformen werden je nach Regelung im Bundesland bzw. je nach Gestaltungsmöglichkeit der Kommune in manchen Fällen auch Eltern durch Beiträge an der Finanzierung außerunterrichtlicher Angebote beteiligt bzw. finanzieren diese sogar hauptsächlich. Die Beteiligung geschieht zum Beispiel dadurch, dass Eltern Betreuungsgutscheine für die Versorgung ihrer Kinder am Nachmittag erwerben oder dass für einzelne außerunterrichtliche Angebote monatliche Elternbeiträge erhoben werden. Vor allem in den Grundschulen weisen SchulleiterInnen und Lehrkräfte, aber auch außerschulische KooperationspartnerInnen, darauf hin, dass die finanzielle Beteiligung für viele Eltern ein Problem darstellt und damit die Gefahr einer sozialen Selektion der NutzerInnengruppe besteht. Um dieser Gefahr zu begegnen, werden in einigen Kommunen die

dort fälligen Elternbeiträge durch Zuschussung mit kommunalen Mitteln sozial gestaffelt bzw. ist eine solche Staffelung geplant. Eine Schulleiterin erklärt im Gespräch, dass sie sich ausdrücklich um ein kostengünstiges Angebotsspektrum bemühe, um allen Kindern einen Zugang zu den Angeboten zu ermöglichen und Stigmatisierungen unter den Kindern zu vermeiden.

*„Und worvor ich noch Angst habe ist, dass wir in der Schule eine Zweiklassengesellschaft auch hier entwickeln, verstehen Sie, es gibt Angebote, die werden bezahlt. Was machen aber die Kinder, deren Eltern diese Angebote nicht bezahlen können? Gerade in der Begabtenförderung haben wir fast alle Angebote im bezahlten Bereich. Und ich bin enorm auf der Suche, enorm auf der Suche, auch den sozial Schwachen dementsprechend Angebote zu geben. Wenn sie begabt sind. Und das ist ein ganz großer Nachteil. Manche Eltern müssen sich jetzt wirklich überlegen, ob sie im Monat meinetwegen 80 Euro hinblättern können. (...) Dann entwickelt sich wieder eine sogenannte Elite, ich darf in Tennis und ich darf dahin und du gehst ja bloß dahin.“ [SL-GS-HT-KL\_2, 211–213]*

Entsprechend dieser Finanzierungsmöglichkeiten werden von den Befragten in den Interviews drei unterschiedliche Finanzierungsmodelle der außerunterrichtlichen Angebote erwähnt:

- Die Schulleitung ist an bestimmten Dienstleistungen durch externe Kräfte interessiert und kauft sich diese Dienstleistungen (z.B. Freizeitangebote für SchülerInnen) ein. Die Finanzierung erfolgt in der Regel durch Kapitalisierung von LehrerInnenstunden und teilweise auch durch Elternbeiträge;
- Die KooperationspartnerInnen verfolgen bestimmte Interessen und finanzieren entsprechende Maßnahmen. Zum Beispiel möchte das Jugendamt in einem sozialen Brennpunkt präventiv vorgehen, und da es fast alle Kinder und Jugendlichen in der Schule erreicht, finanziert es das so genannte „Soziale Training“ durch SchulsozialarbeiterInnen. Dieses Training wird dann in Zusammenarbeit von KlassenlehrerIn und SchulsozialarbeiterIn im Unterricht durchgeführt. Es handelt sich allerdings nur um eine Projektfinanzierung für ein Jahr, nicht um ein dauerhaft über das Jugendamt eingerichtetes und finanziertes Angebot. Oder ein Betrieb ist daran interessiert, talentierte und motivierte Auszubildende zu gewinnen, und finanziert entsprechende Maßnahmen (z.B. Praktika, Projekte usw.);
- Schule und Jugendhilfe haben gemeinsam das Konzept eines Ganztagszentrums entwickelt und realisiert. Beide Seiten finanzieren das außerunterrichtliche Gesamtangebot gemeinsam.

In letzterem Falle scheint eine gleichberechtigte Zusammenarbeit der KooperationspartnerInnen im Sinne einer integrierten Angebotsentwicklung am ehesten gewährleistet.

*„Gut, und wir haben eben hier so diesen – im Moment noch diese Mischung, Jugendarbeit zahlt einen Teil dessen, was sie selber macht und kuckt auch nicht so genau drauf, ob andere mal was gebrauchen, und Schule – wir haben jetzt einen gemeinsamen Etat eingerichtet, woraus eigentlich dieses Ganztagsprojekt materialmäßig oder ressourcenmäßig gefüttert werden soll. Also aus – von den üblichen Schuletats ist eine Summe abgeknappst worden von allen Schulen. Und Jugendarbeit gibt ja auch rein, weil ich einfach auch sehe, wir haben diese Angebote vorher auch gemacht. Es gibt jetzt einfach keinen Grund zu sagen: ‚So, wir bezahlen das nicht mehr, das soll Schule bezahlen.‘ Also wir haben so gleiche Teile ‚reingegeben und daraus bezahlen wir in der Regel das, was hier so anfällt.“ [KP-GY-GT-MI\_1, 87–87]*

Im Schulformenvergleich fällt auf, dass zwar die Finanzierung der außerunterrichtlichen Angebote in allen Schulformen gleichermaßen thematisiert wird, dies jedoch in den Hauptschulen vorrangig von Seiten der außerschulischen KooperationspartnerInnen, während in den anderen Schulformen vor allem die schulischen Akteure diesem Thema Aufmerksamkeit widmen. An den Hauptschulen des Samples sind keine Aussagen von Lehrkräften zu verzeichnen, die die Finanzierung der Angebote in den Blick nehmen.

## **2.2.2 Personelle Ressourcen**

Die Aussagen der Befragten zu den für die Kooperationsangebote zur Verfügung stehenden *personellen* Ressourcen sind zumeist unmittelbar an Äußerungen zu *finanziellen* Mitteln gebunden. Eine scharfe Trennung der beiden Bereiche ist nicht möglich.

Nach Angaben der Befragten wird der Personalbedarf des Ganztages bzw. der Umsetzung außerunterrichtlicher Angebote auf der Basis unterschiedlicher personeller Ressourcen gedeckt (vgl. auch Holtappels u.a. 2007: 77). Je nach Schulkonzept und verfügbaren Ressourcen werden mehr oder weniger Lehrkräfte im außerunterrichtlichen Bereich eingesetzt, häufig über für außerunterrichtliche Angebote im Ganztage zusätzlich zur Verfügung stehende LehrerInnenstunden. Der Schulleiter einer Realschule berichtet, in der Hausaufgabenbetreuung zukünftig nur noch Lehrkräfte einzusetzen, da sich der Einsatz externer Kräfte in diesem Handlungsfeld nicht bewährt habe. Wie bereits angesprochen, besteht dort die Möglichkeit der Kapitalisierung oder Budgetierung von LehrerInnenstunden. Eine kostengünstigere und daher häufig eingesetzte Möglichkeit ist die Beschäftigung

von KooperationspartnerInnen auf der Basis von Mini-Jobs, ABM-Stellen oder Ein-Euro-Jobs. Eine häufig erwähnte Schwierigkeit ist hier, dass die personelle Kontinuität nicht gesichert ist, da solche Arbeitskräfte potentiell dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und es vielen Fällen zu einem schnellen Wechsel kommt. Aber auch die fachliche Qualifizierung ist in den wenigsten Fällen garantiert.

*„Ich achte auch sehr darauf, dass es möglichst von gleichen Personen gemacht wird. Ich bin ein Gegner davon, dass heute der kommt und morgen der. Weil's bestimmt auch – es gibt auch rechtliche Dinge, die Leute müssen über Fluchtplan, über die Hausordnung, über allen möglichen diesen Kram, was rechtliche Dinge sind, unterwiesen werden, ich bin immerhin der Hausherr hier und bin verantwortlich dafür. Für die Kinder fühle ich mich in dieser gewissen Weise auch verantwortlich. (...) Ich weiß das Problem mit diesen Ein-Euro-Jobs, ich weiß auch damals die ABM-Kräfte, die dementsprechend ein halbes Jahr, ein Jahr da waren, aber ich lasse niemanden in meine Schule, der sich bei mir nicht persönlich vorgestellt hat.“ [SL-GS-HT-KL\_2, 157–161]*

Dennoch wird häufig auf solche kostengünstigen Kräfte zurückgegriffen, weil hochqualifizierte Fachkräfte für die Schulen nach Angaben der Befragten nicht bezahlbar sind. Weiterhin stellen Vereine ÜbungsleiterInnen zur Verfügung, wobei die Schwierigkeit erwähnt wird, für den Nachmittag qualifizierte Fachkräfte zu finden, da diese häufig selbst berufstätig sind und ihren Vereinen dann erst abends zur Verfügung stehen. Die an manchen Schulen praktizierte Mitarbeit von Studierenden wird als Bereicherung des Schulalltags empfunden. Gelegentlich werden auch Eltern in die Angebotsgestaltung eingebunden, wobei sie entweder auf ehrenamtlicher Basis oder als Honorarkräfte für die Durchführung von Angeboten gewonnen werden. Zu diesem Zweck wird das Interesse von Eltern an der Durchführung von Angeboten abgefragt und werden „Kompetenzkarteien“ aufgebaut. An einigen Schulen wird explizit auf Eltern als personelle Ressource für eine kostengünstige Umsetzung des Ganztagsangebots zurückgegriffen.

Grundsätzlich wird von den Befragten zwischen festen Kräften und Honorarkräften unterschieden. Da letztere häufig ohne Planungssicherheit und mit kurzfristigen Verträgen an die Schule gebunden werden, ist ein häufiger personeller Wechsel die am meisten beschriebene Schwierigkeit, was auch ein wesentlicher Grund für die Favorisierung von festen KooperationspartnerInnen ist. Daher wird von einigen Befragten betont, dass sie lieber mit Institutionen kooperierten, da in diesen Fällen eher feste AnsprechpartnerInnen und personelle Kontinuität gegeben seien. Dementsprechend wird in den Gesprächen die der gängigen Praxis entgegenstehende Bedeutung von personeller Kontinuität und fachlich qualifizier-



ten Fachkräften als Gelingensbedingung von Ganztagsangeboten betont. Die Forderung personeller Kontinuität wird von den Befragten folgendermaßen begründet:

- Einarbeitungsaufwand bei Personalwechseln;
- Sicherung der Angebotsqualität;
- Sicherung der Kontinuität des Angebots;
- Emotionale Bindung der Kinder an die Bezugspersonen.

Weder personelle Kontinuität noch ausreichende Qualifikation kann mit ABM-Kräften und den häufig angesprochenen Ein-Euro-Jobs gewährleistet werden. Berichtete „Glücksfälle“ bilden hier die Ausnahme zur Regel. Statt Honorarkräften werden von schulischer Seite feste KooperationspartnerInnen gewünscht, mit denen ohne Fluktuation und in verlässlicher Qualität zusammengearbeitet werden kann. Begründet wird diese Forderung auch damit, dass Hilfskräfte mit wenigen Stunden und Honorarkräfte, ABM-Stellen oder Ein-Euro-Kräfte ohne längerfristige Verträge zwar Aufträge ausführen könnten und aufgetragene Arbeiten erledigen, aber in der Regel an der Weiterentwicklung des Konzepts und an einer gemeinsamen Angebotsgestaltung wenig interessiert seien. Zudem könnten Personalwechsel oder Stellenkürzungen in der Schule bzw. beim Kooperationspartner zu einem Wegfall des Kooperationsangebots führen, weil mit dem neuen Partner die personelle Basis nicht geschaffen werden könne bzw. die Ansprechperson ersatzlos weg falle. Zumindest komme es bei personellen Wechseln meist zu einem Informationsverlust, da wichtige Informationen nicht unbedingt weitergegeben würden. Weiterhin weisen die Befragten darauf hin, dass eine Fachkraft mit ihren Interessen und ihrer Motivation im Grunde nicht austausch- und ersetzbar sei. Zur Arbeitsatmosphäre im Team leiste die personelle Kontinuität ebenfalls einen entscheidenden Beitrag.

Die schulischen Akteure formulieren des Weiteren ressourcenrelevante Rahmenbedingungen für die Seite der LehrerInnenschaft. Hervorgehoben wird hier etwa von der Schulleitung eines Gymnasiums, dass KollegInnen die Organisation der außerunterrichtlichen Kooperationsangebote verlässlich mittragen müssten. Gefordert werden aber auch zusätzliche Stundenkapazitäten, die den Lehrkräften, aber auch den SchulleiterInnen für Absprachen, Organisationsaufwand und Koordinierungsarbeit zustehen müssten.

*„Stolperstein für uns als Schule in der gesamten Arbeit ist eigentlich, ist die begrenzte Stundenzahl, die wir als Lehrkräfte haben. Also mit 16 Unterrichtsstunden ist es beinahe nicht möglich, so kreativ tätig zu sein an der Schule, wie man gerne möchte. (...) Und was meiner Meinung nach*

*auch noch zu wenig Beachtung findet, ich merke das jetzt in dieser Arbeit, diese ganze konzeptionelle Arbeit, und das Entwickeln von – also das Entwickeln von Ideen geht ja noch, aber dann das Verfolgen von Ideen, das zu Papier zu bringen, das Vernetzen, ja, das Verschriften, das Dokumentieren, (...). Das ist alles Freizeit. Das geht eigentlich nur mit unwahrscheinlich viel Enthusiasmus.“ [SL-GS-GT-KL\_3, 233–233]*

Entsprechend beklagen sowohl schulische als auch außerschulische Akteure – vor allem VertreterInnen der Jugendhilfe<sup>20</sup> – Stellenkürzungen und Personalmangel, der zur Folge habe, dass zu wenige qualifizierte Fachkräfte für die Umsetzung eines qualitativ hochwertigen Angebots zur Verfügung stünden. Dabei werde bei Kürzung der personellen Ressourcen eine gleich bleibende Qualität und gleicher Umfang der Leistungen erwartet. So stellt mangelndes Personal für das Erledigen der Hausaufgaben nach Aussagen eines Hauptschülers ein Problem dar. Der Junge klagt darüber, keine Ruhe zum Hausaufgabenmachen zu haben, da die anderen die Arbeitsatmosphäre in dem betreuten Raum nicht respektieren, aber auch keine zweite Betreuungsperson zur Verfügung steht, die die Hausaufgabenbetreuung parallel in einem anderen Raum anbieten könnte.

*„Da gibt es so extra Räume aber da sitzt man alleine und dann kann man ja gar nichts machen, da kann man sich schon konzentrieren, aber noch ein Typ, noch ein anderer wäre noch gut.“ [S-HS-HT-GR\_2, 292–292]*

Auch die Zusammenarbeit mit der Schulpsychologin gestaltet sich im Falle einer Beratungslehrerin durch Zeitmangel schwierig, weil die Psychologin für zu viele Schulen zuständig sei und dadurch ein fehlender Austausch dringend benötigte fachliche Unterstützung zur Durchführung des außerunterrichtlichen Beratungsangebots nicht möglich mache.

*„Schulpsychologisch sind auch also zu wenig fachliche Hilfe. Wenn ich jetzt, ich mein, alle Schulschwierigkeiten, wie Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten und auch Schullaufbahnberatung, das sammelt sich bei mir, und dann kommt manchmal der Punkt, wo mir ein kleines Gespräch reichen würde mit 'nem Fachmann, und diesen Ansprechpartner gibt's nicht. (...) Also da ist die Partnerschaft einfach zu schlecht organisiert, schulpsychologisch, was meine Person jetzt angeht.“ [L2-GS-GT-KL\_3, 81–87]*

Durch Stellenkürzungen und fehlende Stundenkapazitäten auf LehrerInnenseite, aber auch Zeitdruck auf Seiten der KooperationspartnerInnen fehlt die Zeit für engmaschige Absprachen zwischen den KooperationspartnerInnen. Auch eine

---

<sup>20</sup> Aber auch vom Wegfall eines Angebotes des Arbeitsamts durch Stellenkürzung wird in diesem thematischen Zusammenhang berichtet.

fehlende personelle Kontinuität und damit eine instabile Arbeitsatmosphäre sowie fehlende fachliche Qualifizierung führen nach Angaben der Befragten häufig zum Vorherrschen eines additiven Kooperationsverhältnisses, bei dem nicht der Schulalltag gemeinsam gestaltet, sondern ein nebeneinander laufendes, nicht verzahntes Angebot geschaffen wird.

Gestützt werden die Einschätzungen der schulischen und außerschulischen Akteure durch Erkenntnisse in StEG. Auch Holtappels u.a. (2007) stellen fest, dass

*„bei einer guten Basisversorgung von Schulen diese personell noch ausgebaut werden müssen, wenn Ganztagschule dem gerecht werden soll, was von ihr verlangt wird: den Bildungsstand auf breiter Ebene anzuhoben und infolge dessen auch anspruchsvolle außerunterrichtliche Betreuungs- und Bildungsangebote zu entwickeln“ (Holtappels u.a. 2007: 85).*

### **2.2.3 Zeitliche Ressourcen**

Viele der befragten schulischen und außerschulischen Akteure betonen, dass der von der Schule gesetzte zeitliche Rahmen für außerunterrichtliche Aktivitäten sehr eingeschränkt sei. Gründe liegen nach Meinung einiger der Befragten im Vorrang der Abdeckung der Pflichtstundentafel – gerade im Falle von Personalmangel etwa durch Krankheit seien die personellen Ressourcen bereits zur Kompensation des drohenden Unterrichtsausfalls knapp – sowie in dem großen Zeitbedarf der Verwaltungs- und Organisationsaufgaben. Auch die Erhöhung der Unterrichtsstunden durch neue LehrerInnenarbeitszeitmodelle wie die geplante Einführung eines Landesabiturs beinhalten eine weitere Einschränkung der für andere Aktivitäten verfügbaren Zeit. Nach Auffassung eines Kooperationspartners braucht Schule schon allein deshalb PartnerInnen, weil durch neue restriktivere Arbeitszeitmodelle die Zeit für über den eigentlichen Unterricht hinausgehende Aufgaben mehr und mehr eingeschränkt wird. Im Ganztagsschulbetrieb besteht nach Ansicht der Schulleitung einer Realschule zwar eine größere Flexibilität in der Gestaltung der LehrerInnenarbeitszeit, etwa durch Verlegung von Pflichtstunden auf den Nachmittag. Aber auch im Ganztagsschulbetrieb werden mangelnde Zeit für intensivere Kooperationsarbeit und die fehlende Honorierung des Zusatzaufwandes der Begleitung, Durchführung sowie Vor- und Nachbereitung außerunterrichtlicher Angebote kritisiert.

Die Priorität des Unterrichts schränkt offensichtlich die Entwicklung außerunterrichtlicher Angebote ein. In einem Gymnasium berichten Schulleitung und Lehrkräfte von Schwierigkeiten, außerunterrichtliche Aktivitäten mit ihren Kolle-

gInnen abzustimmen: Exkursionen können aufgrund des Widerstands im Kollegium wegen möglichen Unterrichtsausfalls nur in den Projektwochen stattfinden und Praktika nur in den zwei Wochen vor den Sommerferien, da andere Zeiten in der Gesamtkonferenz nicht durchsetzbar sind. An dieser Stelle wird die Notwendigkeit einer pädagogischen Öffnung im Kollegium deutlich, wie sie bereits in einigen Fällen festzustellen ist – weg von rein unterrichts- und fächerzentriertem Denken hin zu einer Wertschätzung fächerübergreifenden, außerunterrichtlichen Lernens. Dazu müssen allerdings auch die Rahmenbedingungen diesen Freiraum zulassen. Ähnliche Bedenken wie aus dem Kollegium des Gymnasiums berichtet, äußern Lehrkräfte an einer Realschule: Nach ihrer Auffassung lässt sich ein kontinuierlicher Unterricht nur schwer realisieren, wenn Teile der SchülerInnen sich im Rahmen fächerübergreifenden Projektunterrichts häufiger an außerschulischen Lernorten aufhalten. Dadurch fehle immer wieder ein Teil der SchülerInnen im Unterricht und auch die SchülerInnen geben an, gelegentlich viel Zeit in das Nacharbeiten versäumten Stoffes zu investieren.

Nach Aussagen des Schulleiters eines Gymnasiums haben offenbar auch die SchülerInnen seiner Schule die Priorität des Unterrichts internalisiert. Besonders ältere SchülerInnen akzeptieren andere Arbeitsformen nur dann, wenn sie mit dem Unterricht und den Vorbereitungen für Prüfungen vereinbar sind. An einem anderen Gymnasium sehen sowohl die befragte Lehrkraft wie auch eine Kooperationspartnerin das Problem, dass sowohl die hohe Stundenbelastung, als auch die damit einhergehende Erschöpfung der SchülerInnen trotz deren starken Engagements die Möglichkeiten für weitere Aktivitäten erheblich einschränken.

*„Und ein ganz großer Schwachpunkt ist, dass eigentlich 1½ Stunden Chorprobe in der Woche sind schlicht und einfach zu wenig. Die können viel mehr und was wir gemacht haben an großen Konzerten mit Orchester und mit allem drum und dran, das zeigt die können viel mehr. Aber 1½ Stunden, eingebettet zwischen Physik und Sport, als Beispiel, das hat alles seine Grenzen. Das ist also ganz bestimmt nicht so ideal.“ [KP1-GY-GT-MI\_2, 40–40]*

Eine Lehrkraft an einer Hauptschule sieht in der weitgehenden Vereinnahmung der schulischen Kräfte durch den Unterricht als dem eigentlichen „Kerngeschäft“ der Schule wie auch in den damit zusammenhängenden Aufgaben – beispielsweise zeitaufwendiger Gespräche mit Eltern und SchülerInnen – keine günstigen Voraussetzungen für die Zusammenarbeit, da dadurch kaum Zeit für weitere Aktivitäten bleibe.

Der Eindruck des Zeitmangels bzw. die mitunter fehlende Bereitschaft für außerunterrichtliches Engagement hängt nach den Aussagen einer Grundschullehr-

kraft mit der unterschiedlichen Struktur der Arbeitszeitvergütung von Lehrkräften und KooperationspartnerInnen zusammen. Während die KooperationspartnerInnen die anfallenden Stunden als Arbeitszeit abrechnen können, wird den Lehrkräften nach eigener Ansicht zu wenig bezahlter Freiraum für die außerunterrichtliche Arbeit zugestanden. Bei Bezahlung nach gehaltenen Stunden und nicht nach tatsächlichem Arbeitsaufwand gehe über die Unterrichtsarbeit hinausgehendes Engagement immer zulasten der Freizeit.

*„Meine Arbeitszeit wird ja nach den Stunden berechnet, die ich unterrichte. Da ist alles, was an zusätzlichen Terminen kommt, ist zusätzlich. Man sagt zwar, das ist mit in der Arbeitszeit drin, aber je mehr das wird, ich krieg' ja nicht mehr Geld dadurch, ja, das bleibt ja für mich gleich, weil mein Geld wird ja nur danach berechnet, wie viel Stunden ich unterrichte. (...) Da muss man 'ne Balance finden, jemand, der eben das als Arbeitszeit aufschreiben kann, der findet das natürlich toll, wenn er viele Kooperationsgespräche führen kann, macht ja auch Spaß, man redet miteinander, trinkt 'nen Kaffee dabei, ja, isst ein paar Kekse, für die ist das toll. Für mich ist es halt nicht so toll.“ [L2-GS-HT-GR\_10, 404–408]*

Nach Informationen eines Kooperationspartners kann die Vorbereitung eines Angebots tatsächlich stundenweise abgerechnet werden. Allerdings haben die außerschulischen Fachkräfte in der Regel ein weit geringeres Einkommen als die Lehrkräfte. Eine Schulleiterin spricht dies an. Die Lehrkräfte selbst erwähnen den zum Teil erheblichen Verdienstunterschied nicht. Sie fordern für sich ein anderes Verfahren der Definition und Honorierung der Arbeitszeiten. Erforderlich sei eine Honorierung der außerunterrichtlichen Arbeit entweder in Form von Abminderungsstunden oder durch die Möglichkeit der Abrechnung tatsächlich geleisteter Stunden. Eine Lehrkraft regt im Zuge dessen an, an frühere Einteilungen von „Unterrichtszeit, Erziehungszeit und organisatorischer Zeit“ wieder anzuknüpfen.

*„Wir hatten ja mal in Hessen das Modell, das die Lehrerarbeitszeit eben auch nach Stunden, also nicht nach Unterrichtsstunden, sondern man hatte – das setzte sich zusammen die Arbeitszeit aus Unterrichtszeit, Erziehungszeit und organisatorische Zeit. Man hatte so und so viel Stunden dafür, für Unterricht, für Erziehung und für Organisation. Und da konnte man das dann darunter fassen.“ [L2-GS-HT-GR\_10, 412–412]*

Die mangelnde Zeit für Kooperationsaufgaben hat Auswirkungen auf die Entwicklung und Pflege der Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen. Folge des Zeitdrucks ist nach Ansicht der Befragten eine mangelnde Kommunikation zwischen den PartnerInnen und das weitgehende Fehlen einer gemeinsamen Planung und einer Entwicklung von Angeboten. Nach den Aussagen der Lehrkraft einer Grundschule müssten neue Ideen und Konzepte in der Freizeit entwickelt werden, Planung finde häufig nur zwischen Tür und Angel statt, außerunter-

richtliche Angebote würden trotz Bedarf nicht weiter ausgebaut bzw. in manchen Fällen müsse sogar das Angebot reduziert werden. Eine Kontinuität der Kooperation sei unter diesen Bedingungen nur schwer zu realisieren. Auch nach Meinung einer Schulleiterin kommen gemeinsame Besprechungen mit allen Betreuungskräften deshalb nicht zustande, weil die Lehrkräfte dafür um 16 Uhr nach Ende der Veranstaltungen des offenen Ganztags in der Schule erscheinen müssten und so Überstunden anfallen würden. Auch ein Sozialarbeiter betont die Schwierigkeiten, gemeinsame Termine zu finden, da seine Arbeitszeit als Straßensozialarbeiter vor allem am Nachmittag bis zum späten Abend liegt und Dienstbesprechungen um neun Uhr morgens für ihn mit seinen Kräftehaushalt nicht vereinbar seien.

Die Kooperationsarbeit erfordert für die meisten Befragten nach eigenen Aussagen viel Engagement und Zusatzarbeit in der Freizeit. Ein befragter Realschullehrer klagt nicht über den sonst häufig bekundeten Zeitmangel, sondern führt aus, dass Kooperationsarbeit im Zeitrahmen des traditionellen Vormittagsunterrichts nicht in befriedigender Weise durchzuführen sei, und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren ein Umdenken der beteiligten schulischen Akteure erfordere.

*„Also noch mal betonen würde ich wirklich, dass es ohne zusätzlichen Zeitaufwand erst mal nicht geht. Absolut nicht. Wirklich, da kann man sich von lösen, wenn man sagt: ‚Ich will das in meiner normalen Arbeitszeit von, weiß ich was, 7:45 Uhr bis 13:05 machen‘, dann braucht man das gar nicht anzufangen, das schafft man nicht. Das geht nicht. Da kann man sich von lösen und da muss sich, glaube ich, auch das Berufsbild des Lehrers von lösen.“ [L-RS-GT-GR\_8, 561–561]*

Die KooperationspartnerInnen beklagen ebenfalls, dass ihre Zeit häufig zu knapp sei, um eine gute Zusammenarbeit zu entwickeln. Als hinderlich genannt werden

- eine Zunahme von Verwaltungs- und Organisationsaufgaben, die immer weniger Zeit für die Kinder lässt;
- strukturelle Schwierigkeiten, wie die berufliche Bindung vieler ehrenamtlicher MitarbeiterInnen, die eine Rhythmisierung des Stundenplans schwierig macht;
- der große Zeitaufwand, der für die wenigen zugesagten Stunden nur schwer zu vereinbaren ist;
- geringe zeitliche Ressourcen, die eine individuelle Förderung kaum möglich machen;
- fehlendes Verständnis auf schulischer Seite für die zeitlichen Belastungen der außerschulischen PartnerInnen;

- fehlende zeitliche Ressourcen für die Entwicklung der „eigenen“ Arbeit durch starke Einbindung in schulische Aktivitäten.

In ihren Aussagen machen SchulleiterInnen, Lehrkräfte und KooperationspartnerInnen deutlich, dass angesichts der gegenwärtigen Rahmenbedingungen einige Änderungen notwendig sind. Neben der Forderung von Entlastungsstunden, um den Organisationsaufwand der Kooperationsarbeit zu honorieren, erweist sich nach Ansicht einiger Befragter auch der 45-Minuten-Studentakt für Projekte und Experimente als kontraproduktiv. In einem Gymnasium des Samples soll eine Unterrichtseinheit als Reaktion darauf in Zukunft 90 Minuten umfassen, an anderen Schulen eine Zeitstunde bzw. ist an einer Grundschule die „Pausenklingel“ ganz abgeschafft.

*„Ich denke, das sind so Bedingungen, die unbedingt Voraussetzung sind, damit man auch relativ entspannt so ein Projekt gestalten kann. (...) Also so was ist wirklich in 45 Minuten oder auch in Doppelstunden nicht machbar, das geht einfach nicht. (...) Also dieser Studentakt (...). Der ist absolut kontraproduktiv. Absolut.“ [L-RS-GT-GR\_8, 424–433]*

Um Gestaltungsräume und bessere Möglichkeiten der Verzahnung von Unterricht und Kooperationsarbeit zu schaffen, fordern einige Lehrkräfte einen flexibleren Umgang mit der Stundentafel, damit bei höherem Bedarf eines Faches etwa für ein Praktikum dem speziellen Wissensbedarf auch nachgegangen werden kann. Einige SchulleiterInnen und Lehrkräfte mahnen allerdings auch eine zeitliche Flexibilität bei den KooperationspartnerInnen an. Wichtig sei eine Verzahnung der zeitlichen Möglichkeiten von Lehrkräften und KooperationspartnerInnen, damit die Möglichkeit eines Austauschs zu den gemeinsamen Angeboten realisiert werden kann.

#### **2.2.4 Räumlich-materielle Ressourcen**

Räumlich-materielle Ressourcen sind neben den personellen Ressourcen eine wichtige Voraussetzung für die pädagogische Arbeit gemeinsam mit außerschulischen PartnerInnen (vgl. Holtappels u.a. 2007: 72; Appel/Rutz 2003: 219f). Zu dem Raum-, Material- und Transportbedarf für die Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen benennen die Befragten auch einen Bedarf an Räumlichkeiten, Materialien und Transportmöglichkeiten, die ihrer Ansicht nach bei ganztägigem Aufenthalt in der Schule bzw. bei Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen nötig sind, um den Bedürfnissen der beteiligten Akteure gerecht zu werden. Angeführt werden:

- Sporthalle;
- Computerraum mit funktionstüchtiger Ausstattung;
- Spielräume;
- Musikraum und Musikinstrumente zum Verleih;
- Räume und Ausstattung für Töpferarbeiten;
- Küche bzw. Aufwärm- oder Auftaumöglichkeit und Essensplätze;
- ausreichend großer Schulhof mit Rückzugsmöglichkeiten;
- Stillarbeits- oder Lernräume für die SchülerInnen;
- Arbeitsräume mit PC-Arbeitsplätzen für die Lehrkräfte;
- Anschaffung von Spinden zur Aufbewahrung persönlicher Dinge auf Wunsch der SchülerInnen;
- Transportmöglichkeiten zu den außerschulischen Lernorten sowie
- in ländlichen Gebieten die Gewährleistung des Verkehrs öffentlicher Verkehrsmittel für den Nachhauseweg auch zu unterschiedlichen Zeiten am Nachmittag.

Schulformenübergreifend wird von vielen Befragten ein Mangel an Räumlichkeiten ausgesprochen. So könnten Angebote trotz Bedarfs aufgrund fehlender räumlicher Möglichkeiten des Öfteren nicht ausgebaut werden. Schulen und KooperationspartnerInnen lösen die mit dem Ganztagsbetrieb bzw. durch zusätzliche außerunterrichtliche Angebote aufkommende Raumfrage auf unterschiedliche Art und Weise. Ein Teil der befragten Schulen wird mit IZBB-Mitteln gefördert und kann mit diesen Mitteln zusätzliche Räume sowie Küche oder Mensa ausbauen. In einigen Schulen kann auf Räumlichkeiten der KooperationspartnerInnen zurückgegriffen werden. Aber auch Schulen stellen den KooperationspartnerInnen ihre vorhandenen Räumlichkeiten für deren außerunterrichtliche Angebote zur Verfügung. Die KooperationspartnerInnen kümmern sich im Gegenzug selbst um das „Einsammeln“ der Elternbeiträge.

Um den räumlichen Erfordernissen entsprechen zu können, werden Klassenräume doppelt genutzt bzw. zu Funktionsräumen wie Küchen oder Spiel-, Werk- und Bewegungsräumen umgebaut. Die Doppelnutzung der Räume wirft allerdings in manchen Fällen sowohl für die Lehrkräfte, als auch für die KooperationspartnerInnen Probleme auf: Eine Horterzieherin an einer Grundschule klagt darüber, dass sie mit den Klassen bei Nutzung „ihres“ Klassenraumes für ein außerunterrichtliches Angebot auf andere Räume ausweichen müsse und dadurch zum einen kein starker Bezug zum „eigenen“ Raum aufgebaut werde, zum anderen aber auch



immer wieder den Kindern wichtige Dinge kaputt gingen, weil die Räume nach oder zwischen der Nutzung offen stehen bleiben. Auch der Lehrkraft, die den Klassenraum über die Mittagszeit oder in „Leerlaufzeiten“ am Nachmittag für ihre Vor- oder Nachbereitung nutzen will, stehe der Raum bei Doppelnutzung nicht zur Verfügung. Letzteres Problem versuchen mehrere SchulleiterInnen durch das Einrichten von LehrerInnenbüros zu lösen, die mit PCs ausgestattet sind und den Lehrkräften zum Vor- und Nachbereiten zur Verfügung stehen. Eine Kooperationspartnerin beklagt einen zum Teil großen Zeitverlust durch Aufbau und Bereitstellen der Materialien vor dem Angebot und wie etwa beim Töpfern aufwendiges Aufräumen und Säubern nach dem Angebot: Vor- und Nachbereitung, die Kindern und Fachkraft von der Angebotszeit verloren geht.

*„Gipsplatten eben rollen und Ton ranschaffen und hinterher sauber machen, alles wieder aufräumen, und da geht eben viel Zeit auch den Bach runter, die am Ende für die Sache nicht viel bringt, außer dass die Kinder eben lernen auch Ordnung zu halten.“ [KP-GS-GT-KL\_3, 37–37]*

Materielle Ressourcen werden häufig durch den Kooperationspartner gestellt, oder aber von der Schule angeschafft. So werden etwa ein Brennofen, Flöten oder PCs zur Verfügung gestellt. Eine Grundschullehrkraft führt eine Art „Grundausstattung“ an, die nötig wird und auch gewartet werden muss, wenn die Kinder den ganzen Tag in der Schule verbringen.

*„Ja, es ist immer die Frage der Finanzen für Material, was einmalig angeschafft ist, aber gewartet werden muss. Wir haben ja dann auch z.B. für die Betreuung, ja, das auch, das Angebot, und dann Großtöner, damit mal 'ne Gruppe richtig Bescheid werden kann, dass die auch Kassetten hören können usw., oder die Rädchen und Roller, die ganzen Bälle usw., das ganze Zusatzmaterial, auch die Instrumente, das muss irgendwann ja auch erneuert, geflickt, repariert werden, das ist auch nicht gedacht im Grundangebot, das muss auch mit einbezogen werden.“ [L-GS-GT-GR\_3, 207–107]*

Die Computerausstattung entspricht in den meisten Fällen nicht den gängigen Standards, so dass neuere Programme mitunter gar nicht gestartet werden können, weil die Rechner mit zu wenig Arbeitsspeicher ausgestattet sind. Wie bereits angesprochen, wurde im Falle eines Schulzentrums dieses Problem gelöst, indem drei Schulen gemeinsam in ein Computerzentrum investierten und dadurch besser ausgelastete Räumlichkeiten mit qualitativ hochwertiger Ausstattung schaffen konnten. In einer Grundschule fehlen nach Angaben des Schulleiters wegen Finanzstreitigkeiten zwischen Kommune und Land materielle wie räumliche Ressourcen.

Durch die Ausweitung des Angebots auf den Nachmittag im Zuge der Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen kommt es weiterhin vor allem, aber nicht nur an ländlichen Schulen zu Transportbedarf in zweierlei Hinsicht: Zum einen müssen die SchülerInnen an die außerschulischen Lernorte gelangen und werden etwa im Falle eines Segelangebotes in VW-Bussen des Kooperationspartners transportiert, oder von Eltern an die außerschulischen Lernorte gebracht. Ein Problem stellt der Transport zu außerschulischen Lernorten unter anderem für erwerbstätige Eltern dar: Wenn die Angebote nicht in der Schule angesiedelt sind oder der Transport durch diese organisiert wird, können die Kinder und Jugendlichen diese nicht wahrnehmen, da die Eltern keine Möglichkeit haben, die Kinder zu den Lernorten zu bringen.

Zum anderen muss gerade in ländlichen Gebieten mit weitmaschigem öffentlichem Verkehrsnetz der Transport der SchülerInnen nach Hause auch am Nachmittag abgesichert werden. In Schulen in ländlicher Umgebung berichten SchülerInnen, nach zusätzlichen Proben etwa vor Aufführungen manchmal nur noch mit großen Mühen nach Hause zu kommen. Die Fachkräfte beklagen im Gegenzug die Schwierigkeit, mit den unterschiedlichen „Buszeiten“ und den weiteren unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Aktivitäten der SchülerInnen vereinbare Zusatztermine zu finden.

## **2.3 Abstimmungs- und Steuerungsprozesse**

Abstimmungsprozesse zwischen den an der Kooperation beteiligten Akteuren sowie Steuerungsprozesse der Kooperationsarbeit werden in den Interviews immer wieder angesprochen. Dabei beruht das Gelingen der Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen PartnerInnen nach den Aussagen der Befragten vor allem auf häufigem und regelmäßigem Austausch, der sowohl innerhalb der schulischen bzw. außerschulischen Teams, wie auch interprofessionell eine große Rolle spielt. Vor allem, insoweit eine konzeptionelle Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten aktiv angestrebt wird, kann eine engmaschige Kommunikation zwischen den PartnerInnen nach Meinung der Befragten wesentlich zur Qualitätssteigerung beitragen. Dazu gehört auch eine persönliche Beziehung zwischen den PartnerInnen, die durch klare Benennung von Ansprechpersonen möglich werden kann. Dabei besteht allerdings nach Angaben der Befragten die Schwierigkeit, dass mit den zum großen Teil ehrenamtlich oder auf Honorarbasis beschäftigten KooperationspartnerInnen regelmäßige Gespräche und Sitzungen kaum zu realisieren sind.

Zur Stabilität der Kooperationsbeziehung kann es weiterhin beitragen, wenn bereits vor dem Aufbau der Kooperationsbeziehung gute Kontakte zwischen den AnsprechpartnerInnen bestehen, bzw. wenn bei der Auswahl von KooperationspartnerInnen auf bereits bestehende Kontakte zurückgegriffen wird.

### **2.3.1 Absprachen und Kommunikation**

In der Praxis findet man ein Spektrum unterschiedlicher Kommunikationsformen. Genannt werden jährliche Gesamttreffen aller an der Kooperation Beteiligten, feste Planungs-, Steuerungs- und Arbeitsgruppen, dauernde oder teilweise Teilnahme an Gremien des Partners, regelmäßige, aber nicht unbedingt fest terminierte Gespräche auf verschiedenen Ebenen sowie informeller Austausch.

Damit Kooperation gelingt und in Kooperation von Schule und außerschulischen PartnerInnen erfolgreich Angebote durchgeführt werden können, wird in den Interviews immer wieder auf die Bedeutung gelingender Kommunikation verwiesen:

*„Also einen nannte ich da, das ist die Kommunikation. Also das ist aus meiner Sicht, das Entscheidende für das Gelingen oder Scheitern dieser Projekte. Dass man da wirklich offen miteinander umgeht und dass auch das, was gesagt wird, überall ankommt.“ [KP-GY-GT-MI\_1, 173–173]*

Die größte Bedeutung schreiben die InterviewpartnerInnen dabei neben einer engen Abstimmung der Professionen und gemeinsamen Teamsitzungen einer partizipativen Kommunikationsstruktur zu.

#### **Partizipation**

In den Interviews mit schulischen und außerschulischen Akteuren findet sich eine Fülle von Beispielen für Beteiligungsmöglichkeiten in kooperativ entwickelten Angeboten. Allerdings beziehen sich die meisten Nennungen nicht auf eine partizipativ angelegte Kooperationskultur zwischen Schule und außerschulischen PartnerInnen, sondern auf die Partizipation von SchülerInnen sowohl in unterrichtlichem wie auch in außerunterrichtlichem Kontext bzw. auf die Beteiligung der Eltern. Die Mitgliedschaft der außerschulischen PartnerInnen in schulischen Gremien etwa oder ein anderweitig organisiertes bzw. eingeständenes Mitspracherecht wird lediglich in den Grund-, Gesamt- und Hauptschulen des Samples angesprochen. In den befragten Realschulen und Gymnasien wird keine praktizierte oder gewünschte Möglichkeit der gegenseitigen Einbindung schulischer und außerschulischer PartnerInnen erwähnt; hingegen wird in diesen Schulformen mehr

als in den anderen des Samples auf die Beteiligung der SchülerInnen Wert gelegt. In gewisser Weise kann die größere Betonung der Beteiligung von SchülerInnen, die auch – und in den Realschulen vor allem – die SchülerInnen selbst anführen, zumindest im Falle der Grundschulen sicherlich entwicklungspsychologisch durch das geringere Alter der SchülerInnen erklärt werden, allerdings finden sich in der Literatur bereits für Kindertagesstätten eine Fülle von Partizipationsmöglichkeiten dokumentiert (vgl. etwa Bertelsmannstiftung 2007). In den Interviews angeführte Beispiele für die Beteiligung von außerschulischen PartnerInnen wären, nach Aussagen einer Lehrkraft an einer Grundschule, die Teilnahme der Schulsozialarbeiterin an allen Konferenzen, wodurch ein enger wechselseitiger Austausch möglich werde. Ein weiteres Beispiel betrifft eine Gesamtschule des Samples, in der eine Vertretung des Kooperationspartners, in dem Falle des Hortes, in der erweiterten Schulleitung tätig ist. Die Einbindung der Kinder in die Umgestaltung des Schulhauses von der Konzeptionsphase an, die an einer Grundschule gemeinsam mit außerschulischen PartnerInnen umgesetzt wird, kann als Beispiel für die gelungene Beteiligung angeführt werden, die nach Aussagen der Befragten zu weniger Vandalismus im Schulhaus führt. Schulentwicklung im Sinne einer Veränderung der Unterrichtskultur durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren kann nach Meinung der Befragten nur dann stattfinden, wenn es zu einer Beteiligung der Lehrkräfte an den kooperativ entwickelten Angeboten kommt. Aus diesem macht ein Team von SchulsozialarbeiterInnen an einer Hauptschule die Durchführung ihres Angebots von der Teilnahme mindestens einer Lehrkraft abhängig.

*„Also es muss mindestens ein Lehrer, eine Lehrerin bereit sein, diese Aktivitäten mitzumachen. Nur dann kann es auch im Unterricht seinen Niederschlag finden, ansonsten läuft es aneinander vorbei, dann ist es nichts anderes als irgendein Hort oder ein anderes Freizeitangebot.“ [KP1-HS-HT-GR\_9, 25–25]*

Die befragte Schulsozialarbeiterin macht deutlich, dass nach ihrer Einschätzung eine aktive Beteiligung aller PartnerInnen unabdingbar ist, wenn Kooperation über den Rahmen eines additiven Verständnisses der Angebotskultur hinausgehen soll.

#### **Abstimmung der Professionen**

Die Abstimmung der kooperierenden Akteure, die in der Regel unterschiedlichen Professionen angehören, ist nach den Aussagen der Befragten für die erfolgreiche Durchführung von kooperativ entwickelten Angeboten nicht nur deshalb wichtig,

weil engmaschige Kommunikation dazu beitragen kann, ein einheitliches Kooperationskonzept zu entwickeln, sondern auch, weil der unterschiedliche professionelle Hintergrund jener Akteure, welche anlässlich der Kooperation von Schule und außerschulischen PartnerInnen zusammenarbeiten, nach Ansicht einiger Befragter unterschiedliche Sicht- und Arbeitsweisen sowie ein abweichendes professionelles Selbstverständnis mit sich bringt; dieser Zusammenhang wird auch in der Literatur belegt (vgl. etwa für die Jugendhilfe: Dithmar u.a. 1999). Diese professionsbezogene Perspektivendifferenz gibt mitunter Anlass zu Konflikten, Konkurrenzsituationen oder auch Missverständnissen.

*„Da heißt es auch im Detail immer sehr intensiv miteinander arbeiten und das sind unterschiedliche Professionen, man muss das eben auch entsprechend können. Man muss zu- und nachgeben, es gibt da Konkurrenzen und es gibt auch u. U. mal Missverständnisse, das alles muss in einem aktiven Prozess immer wieder bleiben und man muss versuchen, das auch eben über diese lange Zeit zu erhalten und eben wieder neuen Zielsetzungen eben auch auszurichten.“ [SL-GS-HT-GR\_10, 11–11]*

Vor allem die außerschulischen PartnerInnen thematisieren Abstimmungsprozesse und -notwendigkeiten der Kooperationspraxis. Es werden in den Interviews zum einen Probleme der aktuellen Handlungspraxis angeführt, andererseits aber auch Handlungsmöglichkeiten eingebracht. Dabei überwiegt in den Aussagen der SchulleiterInnen das positiv formulierte Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten, während von den außerschulischen KooperationspartnerInnen vor allem Abstimmungsprobleme der aktuellen Handlungspraxis angesprochen werden. In der Akteursgruppe der Lehrkräfte, die insgesamt weniger entsprechende Aussagen machen, halten sich positive und problemzentrierte Formulierungen die Waage. Unter positiven Äußerungen wird die Erwähnung von Abstimmungsprozessen und Absprachen bzw. der Versuch der Implementierung von Strukturen gefasst, die diese Prozesse nach Meinung der Akteure begünstigen können. An einer Realschule des Samples betont etwa eine Lehrkraft, dass, um erfolgreich mit außerschulischen PartnerInnen zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten, zunächst eine Kommunikationskultur innerhalb der Schule geschaffen werden muss. Klare Abstimmungsprozesse erleichtern nach Meinung der Befragten die Zusammenarbeit, und machen es möglich, gemeinsam aufgestellte Zielstellungen zu verfolgen.

*„Wenn man von vornherein alles klar besprochen hat, dann läuft das. Also ich kenn keine Probleme. Also es lässt sich alles bereden, wenn die Richtung klar ist.“ [L-GY-GT-MI\_2, 71–71]*

Um gemeinsame Abstimmungsprozesse zu initiieren werden etwa an einer Grundschule Elternabende von schulischen und außerschulischen Akteuren ge-

meinsam gestaltet. Dieses gemeinsame Auftreten nach außen kann als Indikator für erfolgreiche Abstimmungsprozesse in der Kooperationsarbeit gewertet werden. An einer anderen Schule wird die Notwendigkeit expliziter Abstimmungsprozesse gesehen, um vor allem im Verhalten den Kindern gegenüber gemeinsame Regeln und Richtlinien der Arbeit praktizieren zu können.

Problemzentrierte Äußerungen adressieren Schwierigkeiten, Konflikte, Konkurrenzsituationen oder Missverständnisse. Die Schwierigkeiten reichen von Terminfindungsproblemen in Bezug auf gemeinsame Absprachen über Organisatorisches wie Schwierigkeiten des Austausches, aktuelle Veränderungen im Zeitplan bis hin zu Problemen unangemessener gegenseitiger Erwartungen, die aus unterschiedlichem professionellem Selbstverständnis resultieren.

*„Aber ich bin kein Lehrer. Also meine Aufgaben und das, was ich gelernt hab, ist ein anderes Feld. Und das muss den Schulen natürlich klar sein, dass wir Pädagogen sind, und keine Lehrkräfte. Und dass wir anders an die Arbeit rangehen als hier der Lehrer. Es gibt Reibereien und es gibt sehr große Unzufriedenheiten auf beiden Seiten, das weiß ich, weil ich auf vielen Konferenzen bin, wo gesagt wird, mit den Schulen können wir als Pädagogen nicht zusammenarbeiten. (...) Und ich glaube, das dauert noch relativ lange, bis es da eine zufrieden stellende Kooperation gibt zwischen- wo beide Seiten zufrieden sind.“ [KP1-GS-GT-KL\_1, 19–19]*

Zur Verbesserung der Absprachen ist in einer Schule die Einrichtung eines EDV-Netzwerkes geplant, das den zeitnahen Austausch organisatorischer Änderungen oder aktueller Entwicklungen, aber auch den Austausch von Informationen über die SchülerInnen ermöglichen soll.

*„Wir haben hier massive Kommunikationsschwierigkeiten. (...) Nicht, weil wir uns nicht verstehen, sondern weil einfach - der Informationsfluss ist nicht so wie er sein müsste, um das hier entspannt zu organisieren.“ [KP-GY-GT-MI\_1, 99–99]*

Der hier befragte Kooperationspartner begründet die bestehenden Schwierigkeiten mit ungünstigen Möglichkeiten der Absprache, die durch die Einrichtung eines funktionierenden Netzwerkes zu beheben sind, während der vorher zitierte Kooperationspartner die Schwierigkeiten, gemeinsame Abstimmungen zu treffen, mit unterschiedlichen Arbeitsfeldern, unterschiedlichem Zugang und abweichendem beruflichen Selbstverständnis begründet.

Nach Ansicht einiger Befragter resultieren aus diesen unterschiedlichen Orientierungen auch differierende Vorstellungen über den Zweck außerunterrichtlicher Angebote: SchulleiterInnen sehen diesen nach Meinung des an einer großstädtischen Hauptschule befragten Kooperationspartners vor allem in weiterer Beleh-

rung bzw. Nutzung für den Unterricht, Lehrkräfte vor allem in der Entlastung durch Abgeben von Aufgaben an die Kooperationspartner.

Im Schulformenvergleich ist an den **Gymnasien** des Samples ein von den anderen Schulformen abweichendes Muster der akteursspezifischen Äußerungen zu erkennen. Einzig an den Schulen dieser Schulform scheint kein schulischer Akteur Probleme oder Herausforderungen interprofessioneller Abstimmungsprozesse wahrzunehmen. Hier sprechen lediglich die außerschulischen KooperationspartnerInnen Abstimmungsprozesse mit den anderen an der Kooperation beteiligten Akteuren an. Aspekte der Kooperationsarbeit, die die Abstimmung der unterschiedlichen professionellen Akteure betreffen, werden von den erwachsenen Akteuren erwähnt, die SchülerInnen sprechen Abstimmungsprozesse der zusammenarbeitenden schulischen und außerschulischen Akteure nicht an.

### Absprachen und Teamsitzungen

Enge organisatorische Absprachen sowie interprofessionelle Abstimmungsprozesse werden von vielen Befragten als Gelingensbedingungen einer über ein additives Verständnis hinausgehenden Kooperationskultur genannt. Für diese Absprachen werden an den verschiedenen Schulen unterschiedliche Formen und Intervalle der Zusammenkunft gewählt. Raum wird den Abstimmungsprozessen an den befragten Schulen etwa in Teamsitzungen bzw. in gemeinsamen Besprechungen von schulischen und außerschulischen Akteuren gegeben, die entweder in regelmäßigem Turnus ablaufen, oder anlassbezogen in eher unregelmäßigen Abständen durchgeführt werden. Von einigen Befragten wird allerdings auch angemerkt, bis auf Anfangsgespräche oder ein bis zwei Treffen pro Jahr keinen Kontakt mit den schulischen bzw. außerschulischen Akteuren zu haben.

Regelmäßige institutionalisierte Kontakte, die auch zur langfristigen Planung der kooperativen Angebote und nicht nur zu anlassbezogener Kommunikation über den Gegenstand des Angebots oder über die gemeinsam betreuten SchülerInnen genutzt werden, sind in einigen Schulen zu verzeichnen. Dabei kann entweder ein Koordinator auf Seiten der Schule oder auch eine Steuerungsgruppe verantwortlich zeichnen, die die Koordination der Kooperation von Schule mit außerschulischen PartnerInnen übernimmt. Ein außerschulischer Partner betont die Bedeutung der bereits angesprochenen Anlassunabhängigkeit der Treffen, die grundsätzlichen Diskussionen und konzeptionellen Überlegungen Raum geben könne.

*„Ja, offene Kommunikation, klar umrissene Aufgabenbereiche, eine Steuerungsgruppe, wie auch immer man das nennen will, also wo der Austausch stattfindet, die sich regelmäßig trifft, nicht anlassorientiert, sondern einfach trifft und dann werden die Punkte, die zu diskutieren sind, ausdiskutiert und wenn es nichts gibt, dann geht man wieder. Aber nicht jetzt so anlassbetont: ‚Ich habe da jetzt‘ und ‚Wir müssen uns unbedingt treffen‘.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 103–105]*

Während an den Hauptschulen des Samples die Kommunikation vor allem anlassbezogen abläuft, werden an den Gymnasien des Samples vor allem regelmäßige Treffen und institutionalisierte Kontakte benannt. An den anderen Schulformen sind keine deutlichen Kommunikationsmuster zu erkennen. An einigen werden institutionalisierte Kontakte angestrebt, gepflegt oder explizit eingefordert.

*„Also unabdingbar ist, dass es, in welchen Abständen auch immer, regelmäßige Treffen gibt. Es muss nicht wöchentlich, auch nicht monatlich sein, aber dass man einen bestimmten Turnus hat, wo man weiß, jetzt treffen wir uns wieder mit denen, denn sonst verläuft sich einiges im Sande.“ [L1-GeS-HT-GR\_1, 206–206]*

Auffällig ist, dass an vielen Schulen sehr seltene Kontakte, bzw. ein- bis zweimal jährlich stattfindende gemeinsame Besprechungen oder Teamsitzungen angegeben werden.

Neben der institutionalisierten Kommunikation in festen Gruppen in und außerhalb der Schule finden auch regelmäßige, aber nicht unbedingt fest terminierte Gespräche auf verschiedenen Ebenen statt, wobei die zwischen den Gesprächen liegenden Abstände wie bei den institutionalisierten Formen von wöchentlich bis zu einem Jahr reichen können. Genannt werden Gespräche auf Leitungs- bzw. MitarbeiterInnenebene unter Beteiligung von externen Personen wie z.B. Eltern. Abgesehen von einem Projekt des sozialen Trainings, bei dem sich SchulsozialarbeiterIn und Lehrkraft mindestens einmal in der Woche besprechen, nennen die Befragten wesentlich größere Zeitabstände für gemeinsame Gespräche:

- einmal im Monat zwischen Schulleitung und KooperationspartnerInnen unter sporadischer Teilnahme der Lehrkräfte;
- alle ein bis zwei Monate oder sogar nur ein bis zweimal pro Jahr zwischen Lehrkraft und externen Kräften;
- zwei Mal pro Halbjahr zwischen Schul- und Hortteam.

Im Verlauf der Zeit werden die persönlichen Kontakte zu Projektbeginn nach Angaben einiger Befragter immer mehr durch Telefonate und E-Mails ersetzt. Bei aktuellen Anlässen kommt es auch bei regelmäßigen, institutionalisierten Kontakten kurzfristig zu informellen Gesprächen.



Rahmenbedingungen, die im Zusammenhang mit Teambesprechungen zwischen schulischen und außerschulischen PartnerInnen angesprochen werden und persönliche Absprachen und Treffen erschweren, sind vor allem die knappen zeitlichen Ressourcen sowie die Schwierigkeit der Terminfindung durch Einbindung in unterschiedlichen Kontext und abweichende Arbeitszeiten der beteiligten Akteure. Während die Lehrkräfte in der Regel vor allem am Vormittag in der Schule anwesend sind, beginnt der Arbeitstag etwa der MitarbeiterInnen der Kinder- und Jugendhilfe mitunter erst am späteren Vormittag und geht in den Abend hinein. Auch die ehrenamtlich tätigen Kräfte gehen tagsüber häufig einer Erwerbstätigkeit nach und stehen erst am späteren Nachmittag zur Verfügung.

#### **AnsprechpartnerInnen und persönlicher Kontakt**

Neben den drei vorangehend angesprochenen Aspekten der Kommunikation zwischen schulischen und außerschulischen PartnerInnen, die nach den Angaben der Befragten zum Ge- oder Misslingen der Kooperation beitragen können, spielen in den Augen der Befragten auch das Vorhandensein von AnsprechpartnerInnen bzw. der persönliche Kontakt der kooperierenden Lehr- und Fachkräfte eine Rolle.

Von den Befragten wird schulformen- und akteursgruppenübergreifend die Notwendigkeit eines erreichbaren Ansprechpartners auf der jeweils anderen Seite angesprochen. Zudem ist ein Wechsel der AnsprechpartnerInnen nach Ansicht mehrerer Befragter problematisch, bzw. personelle Konstanz der AnsprechpartnerInnen förderlich. Es werden mehrere Fälle genannt, in denen nach Wegfall der AnsprechpartnerInnen ein Weiterführen der Kooperation nicht gelang. Um die Erreichbarkeit zu gewährleisten, wird an einer Grundschule des Samples eine „VerbindungslehrerIn“ gewählt, die an den Teamsitzungen des Kooperationspartners teilnimmt und die Absprachen an das Kollegium zurückmeldet. An einem Gymnasium des Samples wird berichtet, dass eine Lehrkraft als „Hauptkoordinator“ der kooperativ entwickelten Angebote nicht nur als Ansprechpartner fungiert, sondern auch die inhaltliche Gesamtkonzeption bzw. die inhaltliche Ausrichtung der Kooperationsangebote im Auge behält.

*„Im Kollegium, durch die Verantwortlichen, wir haben, wie gesagt, einen Koordinator, der macht auch gleichzeitig den (...) Tagesplan, der hat also die Organisationszuständigkeit, und ein anderer Kollege, der hat eine Beförderungsstelle mit dem Schwerpunkt ‚Koordination und Weiterentwicklung des Ganztagsangebots‘. Der ist sozusagen für die konzeptionellen und die organisatorischen Rahmenbedingungen zuständig. Und der ist so was wie unser kritisches Gewissen und das formu-*

*liert er auch, im Sinne von: ‚Da denk ich machen wir zu sehr Freizeitbeschäftigung, hier könnte es ein bisschen inhaltsbezogener sein.‘ [SL-GY-GT-MI\_1, 103–105]*

Neben der Notwendigkeit direkter AnsprechpartnerInnen, die für die Absprachen mit den KooperationspartnerInnen Sorge tragen und sich persönlich für das Gelingen der Kooperation verantwortlich fühlen, wird auch der persönliche Kontakt zwischen den kooperierenden Akteuren, der in einigen Fällen bereits vor der gemeinsamen Entwicklung des Angebots besteht, von den Befragten als förderlich bezeichnet.

*„Und so entwickelt sich was, sodass wirklich was qualitativ Hochwertigeres entstehen kann. Aber da ist es eben, wie gesagt, wieder nur mit ziemlich viel privatem Aufwand, mit Kommunikation, mit Extraarbeit auch für die Betriebe ist das verbunden. Und das steht und fällt, wie gesagt, mit der Stimmung und mit dem persönlichen Kontakt.“ [L-RS-GT-GR\_8, 405–405]*

Ein Vertrauensverhältnis zwischen den kooperierenden Akteuren, wie es sich in Kontakten mit persönlicher Konstanz herausbilden kann, sowie Wertschätzung und Anerkennung des anderen und seinem jeweiligen Arbeitsgebiet wird von schulischen und außerschulischen Befragten verschiedener Schulformen als Voraussetzung genannt, die wesentlich zum Gelingen der Kooperation beitragen kann. Auch Kontakte, die bereits vor Aufnahme der Kooperation auf persönlicher Ebene bestanden, sind in den Augen einiger Befragter stabiler als im Zuge des Kooperationsaufbaus zweckgebunden neu Entstandene.

*„Es muss aber in puncto Seriosität und Zuverlässigkeit und auch Übereinstimmung in Zielen, muss einfach ’ne Vertrauensbasis da sein, das ist das Erste. Und dann hat das auch Bestand, dass man sich also gegenseitig als kooperationswillig und auch kooperationsfähig einschätzt. Dann hat das auch über manche Nackenschläge, die immer wieder kommen können, Bestand.“ [SL-HS-HT-GR\_9, 235–235]*

Der außerschulische Kooperationspartner eines Gymnasiums setzt dem entgegen, dass Vereinbarungen nötig sind, die dazu beitragen, das Gelingen der Kooperation *personenunabhängig* zu gestalten. Er sieht eine große Gefahr darin, dass in einer Runde persönlich bekannter, vertrauter Menschen mit gleicher Zielsetzung zu sehr auf diese persönliche Basis des Gelingens der Kooperation gebaut wird, dieses Gleichgewicht aber eventuell sehr schnell durch anders denkende neue KooperationspartnerInnen in Gefahr geraten kann (vgl. KP-GY-GT-MI\_1, 157–157).

## Arbeitsteilung

Eine arbeitsteilige Organisation zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren in Bezug auf kooperativ entwickelte Angebote wird vor allem von den KooperationspartnerInnen als eine Möglichkeit gesehen, um eine bessere Verzahnung von schulischen und außerschulischen Angeboten zu erreichen.

Während schulformenübergreifend keine unterschiedlichen Muster auszumachen sind, nehmen insbesondere die außerschulischen PartnerInnen den Aspekt der Arbeitsteilung in den Blick. Von mehreren befragten KooperationspartnerInnen unterschiedlicher Schulformen wird ein klares Kooperationskonzept gefordert, das eindeutige Vorgaben einer Arbeitsteilung beinhaltet, damit klar ist, wer in der täglichen Arbeit welche Aufgaben übernimmt. Dieses Konzept müsse gemeinsam erarbeitet werden, damit auch gegenseitige Erwartungen in den Blick genommen und realistisch gefasst seien.

Eine Fehlentwicklung, die von dem Kooperationspartner einer Hauptschule artikuliert und auf das Nichtvorhandensein eines einrichtungsübergreifenden Gesamtkonzeptes zurückgeführt wird, liegt in der parallel entwickelten Angebotsstruktur von Hort und Ganztagschule, die so um die gleichen SchülerInnen konkurrieren.

In den Augen der Lehrkräfte liegen die Vorteile einer arbeitsteiligen Kooperationskultur in der engeren Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten sowie in der wechselseitigen Bereicherung durch die sich ergänzenden, unterschiedlich gelagerten fachlichen Kompetenzen und persönlichen Interessen der KooperationspartnerInnen.

*„Na ja, da hat man sich dann zusammengesetzt, und wir haben eben gedanklich auch gehofft, wer macht was, wie teilen wir die Arbeit auf, und das Schülerpotenzial kam sozusagen von uns und die [die außerschulischen Fachkräfte; A.S.] haben sich da mit sozusagen einbezogen, eingeklinkt, und so sind wir dann zusammen 'ne ganze Woche unterwegs gewesen. Und das war eine der besten Wochen, die ich erlebt habe. (...) Wir haben konzeptionell das eigentlich so abgesprochen, wie wir was machen können, weil es ja auch von den Fähigkeiten her sehr unterschiedlich verteilt ist.“ [L3-GeS-HT-GR\_5, 9–11]*

Die Schulleiterin einer Gesamtschule sieht die Schwierigkeit, dass aufgrund der zunehmenden Belastung der Lehrkräfte weniger Zeit für intensive Absprachen zwischen Lehrkräften und außerschulischen PartnerInnen – und damit auch für die arbeitsteilige Organisation der Abläufe – bleibt.

### 2.3.2 Zielvorstellungen und Zielvereinbarungen

Um erfolgreich und langfristig zu kooperieren, ist es nach Aussage der Schulleitung einer Grundschule notwendig, Vereinbarungen über Ziele und Erfolgskriterien ebenso wie Verantwortlichkeiten zu klären. Ein Teil der Befragten erachtet zu diesem Zweck einen Kooperationsvertrag für notwendig, in dem bisweilen allgemein gehalten grundsätzliche, bisweilen auch genauere Vereinbarungen wie Gruppenobergrenzen oder inhaltliche Zielsetzungen fixiert werden. Ein anderer Teil der Befragten setzt eher auf Vereinbarungen ohne vertraglichen Rahmen, um die Einzelheiten der Kooperationsarbeit zu klären. Wieder ein anderer Teil verlässt sich auf „Tür-und-Angel-Gespräche“ bzw. persönliche, anlassbezogene Absprachen. In Niedersachsen gibt es nach Aussage einer Lehrkraft an einem Gymnasium Vorgaben, die das Schließen von Kooperationsverträgen obligatorisch werden lassen. Der Befragte macht daran allerdings das Gelingen der Zusammenarbeit nicht fest. Es handele sich dabei letztendlich lediglich um einen formalen Akt. Als entscheidender sieht er persönliche Eigenschaften wie den Willen zur Zusammenarbeit an.

*„Entscheidend ist die wirklich funktionierende Zusammenarbeit und der Wille, dem anderen dann entsprechend was anzubieten.“ [L2-GY-GT-MI\_1, 142–142]*

Nach den Aussagen der Befragten wird vor allem an den Realschulen und Gymnasien eine vertragliche Basis der Kooperation geschaffen. Insgesamt äußern sich zu vertraglichen oder nicht vertraglichen Zielvereinbarungen an den Grundschulen des Samples vor allem die SchulleiterInnen, an den Hauptschulen vor allem die außerschulischen PartnerInnen, während sich in den anderen Schulformen keine spezifischen Muster zeigen.

Nach Angaben einiger Befragter ist es für das Gelingen der Kooperation wichtig, dass sich die KooperationspartnerInnen zunächst selbst über die eigenen Zielvorstellungen klar werden, und diese dann in den Gesprächen und Zielvereinbarungen mit dem jeweiligen Partner offen legen. Nach Ansicht eines außerschulischen Partners an einer Grundschule soll dies nicht nur zu Beginn einer Partnerschaft geschehen, sondern ein Klären der für die Zusammenarbeit wesentlichen Punkte sei von Zeit zu Zeit immer wieder notwendig.

Zum Teil werden inhaltliche Zielvorstellungen auch in Kooperationsverträgen festgeschrieben. Häufig aber werden Kooperationsverträge vor allen Dingen genutzt, um organisatorische, finanzielle oder rechtliche Aspekte der Kooperation zu klären. Nach Ansicht einer Lehrkraft geben Verträge der Kooperation „ein

*bisschen mehr Ernsthaftigkeit*“ (vgl. KP-L-GT-GR\_4, 292–292), auch wenn das Gelingen der Zusammenarbeit in seinen Augen weniger von einer vertraglichen Absicherung, als vielmehr vom persönlichen Engagement der einzelnen Beteiligten abhängt. Verträge mit Eltern wiederum werden geschlossen, um eine verbindliche Teilnahme der Kinder- und Jugendlichen zu regeln. In einem Fall berichtet ein außerschulischer Partner, dass der Kooperationsvertrag zwischen Schule und Hauptstelle des Trägers, bei dem der Kooperationspartner vor Ort angestellt ist, geschlossen wurde. Die Ausgestaltung vor Ort aber liegt bei der Schulleitung, während der ausführende Kooperationspartner keine Einwirkung auf die Ausgestaltung hat. In der Folge fühlt sich dieser auch nicht als gleichberechtigter Partner.

Vertragliche Vereinbarungen werden in einigen Kooperationszusammenhängen ähnlich direktiv vom Träger oder von der Schule vorgegeben, in anderen aber auch partizipativ von schulischen und außerschulischen PartnerInnen gemeinsam ausgehandelt, indem gemeinsame Ziele deutlich formuliert werden. In einem Falle werden die vertraglichen Vereinbarungen sogar zur Überprüfung der tatsächlichen Zielerreichung genutzt.

### **2.3.3 Evaluation und Steuerung**

Evaluation im Sinne einer systematischen Bewertung der Angebote durch externe Fachkräfte wird in den Schulen des Samples nur in sehr vereinzelt Fällen belegt. Meist werden unter dem Stichwort „Evaluation“ rückkoppelnde Elemente punktueller Selbstevaluation gefasst. Ein Beispiel hierfür sind Gespräche, die Lehrkräfte oder außerschulische Fachkräfte mit den Kindern führen und in denen sie um deren Bewertung des Angebots bzw. das Benennen von Verbesserungsvorschlägen bitten. Eine etwas systematischere Form sind schriftliche Erhebungen wie Eltern oder SchülerInnenbefragungen, die an einigen Schulen durchgeführt werden. Eine andere Form, in der vor allem die außerschulischen PartnerInnen eingebunden werden, sind Jahresgespräche, die der gemeinsamen Bewertung der Angebote gewidmet sind. Von den Befragten wird in den meisten Fällen angegeben, dass die Ergebnisse zur Nachsteuerung bzw. Korrektur von Entwicklungen verwendet werden. In anderen Schulen wird nach Aussagen der Befragten keine Evaluation durchgeführt, bzw. befindet sich ein Konzept in Planung. Diese Äußerungen können aber auch durch eine abweichende Verwendung des Begriffes „Evaluation“ zustande kommen, da auch in den meisten anderen Schulen keine Evaluation im strengen Sinne durchgeführt, sondern eher eine interne Bewertung der Angebote nach mehr oder weniger verallgemeinerbaren Kriterien als „Evalu-

tion“ bezeichnet wird. Als Ziele der bewertenden Maßnahmen werden eine Erfassung des Bedarfs sowie eine Weiterentwicklung der Angebote genannt. Die Intervalle der berichteten Maßnahmen – sowohl Nachfragen in Gesprächen als auch systematischere Erfassungsmethoden wie Fragebögen – sind in den meisten Fällen sehr groß. Nur in einem Falle werden nach Angaben der Befragten die wöchentlichen Teamsitzungen der kooperierenden schulischen und außerschulischen Kräfte zur Auswertung und Steuerung des gemeinsamen Angebots genutzt. An einer Realschule des Samples wurde eine Arbeitsgruppe geschaffen, die das Angebot an Fördermaßnahmen überprüft, reflektiert und überarbeitet, weil das bisherige System den Ansprüchen nicht gerecht werden konnte. Aus den Ausführungen des Befragten wird allerdings nicht klar, ob es sich beim zu überprüfenden Angebot um ein kooperativ entwickeltes Angebot handelt, bzw. ob außer schulischen Akteuren andere Berufsgruppen in dem Gremium integriert sind. Solche Steuerungs- oder Lenkungsgruppen werden in mehreren Schulen angesprochen, es wird aus den Ausführungen allerdings nicht klar, mit welcher Systematik diese arbeiten.

Die Verantwortung für die Bewertung und Steuerung der Angebote liegt nach den Aussagen der Befragten in den meisten Fällen in den Händen der Schulleitung.<sup>21</sup> Entsprechend äußern sich vor allem SchulleiterInnen zu Aspekten von Evaluation und Steuerung, während die anderen erwachsenen Akteursgruppen beide Aspekte in geringerem Maße ansprechen. Eine Ausnahme bilden die Gesamtschulen des Samples. Hier überwiegen die Äußerungen der Lehrkräfte, während keine Äußerungen von außerschulischen PartnerInnen zu verzeichnen sind.

Steuerungs- und Selbstevaluationsprozesse werden mehrheitlich in Verantwortung der Schulleitungen initiiert. Methoden sind etwa Eltern- oder SchülerInnenbefragungen, die in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen – meist zum Halbjahres-, bzw. Jahresende – Erfahrungen mit den Angeboten und deren Bewertung erheben, und Anlass für Nachsteuerungen im nächsten Halb- bzw. Schuljahr sind. Zum Teil ist eine Überprüfung der Zielerreichung Bestandteil der Förderrichtlinien, wenn die Schulen zum Aufbau des Kooperationsangebots Mittel von Stiftungen oder von Bund und Ländern erhalten. Zu einem anderen Teil wird die „Evaluation“ aber auch in Eigenregie und aus Eigenmotivation der Schule heraus durchgeführt.

---

<sup>21</sup> Darin scheinen die (Ganztags-)Schulen den Vorgaben der Kultusministerkonferenz der Länder zu entsprechen, die in ihrer Definition von Ganztagsschule vorgeben, dass die Verantwortung für die Angebote auf der Seite der Schule liegen sollte (vgl. [www.gew-nrw.de/binarydata/download/Fachgruppen/KMKGT\\_2.PDF](http://www.gew-nrw.de/binarydata/download/Fachgruppen/KMKGT_2.PDF) (Abruf vom 13.09.2007)).

*„Was nehmen wir uns fürs nächste Jahr vor, machen wir was Neues oder kucken wir, dass wir das Alte sichern und festigen.“ [L1-GeS-HT-GR\_5, 347–347]*

Das Spektrum der angeführten Maßnahmen ist breit. In zwei Schulen wird eine rein formale Erfassung der Anzahl der durchgeführten Veranstaltungen sowie der Anzahl der teilnehmenden SchülerInnen als Selbstkontrolle angeführt. Nur in einem Falle wird von einer universitär begleiteten, systematischen Evaluation der kooperativ entwickelten Angebote berichtet. Dabei wird an einer Gesamtschule, finanziert über eine große Wirtschaftsstiftung, ein Qualitätsverbesserungsprozess (QVP) eingeführt. Bestandteil dessen ist ein Onlinefragebogen, der an Eltern, SchülerInnen und Lehrkräfte der Schule verschickt und mit Hilfe einer kooperierenden Universität ausgewertet wird. Die Ergebnisse werden in das Schulprogramm eingearbeitet.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass „Evaluation“ im Sinne einer systematischen Bewertung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Prozesse nur in sehr wenigen Fällen durchgeführt wird, eine bewusste Steuerung der Angebote im Hinblick auf – meist in Gesprächen erfasste – Bedarfsorientierung und Weiterentwicklung jedoch erfolgt und in den meisten Fällen in der Hand der Schulleitung liegt.

#### **2.3.4 Zeitliche und inhaltliche Planung**

Die zeitliche und inhaltliche Planung der außerunterrichtlichen Angebote wird in den Interviews – im Gegensatz zu den anderen, Abstimmungs- und Steuerungsprozesse betreffenden Aspekten – nicht nur von den erwachsenen Akteuren in den Blick genommen. Auch die befragten Kinder und Jugendlichen sprechen einige Probleme an, die die Ausweitung des Unterrichtsangebots um außerunterrichtliche Angebote mit sich bringen kann und die eine sorgfältige Planung des Angebots nahe legen. Die verschiedenen Akteursgruppen thematisieren unterschiedliche Schwierigkeiten und Probleme.

Die schulischen Akteure sind bis auf wenige Äußerungen von SchulleiterInnen aus den Grundschulen des Samples zu Fragen der Planung nur durch Lehrkräfte vertreten. Ein Schulleiter berichtet, dass eine konzeptuell durchdachte Planung nur dann möglich sei, wenn mit Vorlaufzeiten von einem halben Jahr gedacht werde.

*„Und wir steigen immer neu ein und sind immer ein halbes Jahr dann gedanklich schon im Voraus. Und das ist das- also so mache ich das an der Schule. Und so geht das auch gut. Und nur so kann man seine Kraft auch einsetzen.“ [SL-GS-GT-KL\_3, 179–179]*

Die Auswahl der Angebote erfolgt nach den Aussagen der schulischen Akteure in den meisten Fällen unter Berücksichtigung der Interessen und Wünsche von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften. Der Einbezug von KooperationspartnernInnen in der Planungsphase wird hingegen nicht als selbstverständlich gesehen. Allerdings erscheint eine inhaltliche Planung und Koordinierung der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote wichtig, um Konkurrenzsituationen durch thematisch ähnliche Angebote zu vermeiden. So werden etwa thematische Überschneidungen von Angeboten angeführt, die zu Missstimmungen zwischen den Akteuren führten.

Probleme und Schwierigkeiten, die von den schulischen Akteuren geäußert werden, betreffen vor allem die Vereinbarkeit der außerunterrichtlichen Angebote mit dem lehrplanmäßigem Unterricht angesichts eines knappen Zeitbudgets. So äußert eine Lehrkraft, dass weitere außerunterrichtliche Angebote für sie nur in Frage kämen, wenn sie thematischen Bezug zu den Lehrplaninhalten hätten. Einen Lösungsvorschlag bietet ein anderer schulischer Akteur mit der Kombination von fachbezogenen und außerschulischen Lernformen, etwa dem Lernen im Stadtteil. Dafür sei allerdings eine flexible Handhabung des Lehrplans wichtig, die anlassbezogene Umstrukturierungen möglich machten. Gerade dies sehen die Lehrkräfte oft nicht gewährleistet.

Ein weiteres von den schulischen Akteuren angesprochenes Problem stellt die Beteiligung von Lehrkräften an der Nachmittagsbetreuung bzw. die Rhythmisierung des Unterrichts und eine damit einhergehende Ausweitung des Unterrichts auf den Nachmittag dar. Zum einen seien viele Lehrkräfte auch aus persönlichen Gründen nicht bereit, ihre Anwesenheit in der Schule auf den Nachmittag auszuweiten. Zum anderen gäbe es Probleme, wenn nicht alle Kinder am Ganztag teilnähmen. Eine Lösung für letzteres läge in der Zusammenstellung von Ganztagsklassen. Darin sehen aber mehrere Akteure Probleme der Gruppenmischung bzw. der sozialen Entmischung der Gruppen, weil aufgrund von abweichenden Elternentscheidungen oder differenzierenden gesetzlichen Regelungen nur bestimmte Kinder auch Zugang zum Ganztag haben. Die soziale Mischung der Gruppen wird auch in der Planung von Angeboten beachtet.

Ein weiteres Planungsproblem, das die Lehrkräfte ansprechen, ist die Raumplanung bzw. die Raumnutzung, die aus Platz und Effektivitätsgründen häufig doppelt erfolgt, indem am Vormittag die Lehrkräfte und am Nachmittag die Betreuungskräfte die Räume nutzen. Daraus entstehen nach Aussagen der Befragten Konflikte, weil die Lehrkräfte die Räume als „ihre“ betrachten.



Die außerschulischen KooperationspartnerInnen setzen andere Schwerpunkte. Sie sehen einen Interessenskonflikt zwischen dem Anspruch der Eltern und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Nach Aussagen eines Befragten wollen die Eltern viele Angebote für ihre Kinder, während die Kinder und Jugendlichen auch Freiräume bräuchten. Eine Lösung dieses Problems liegt nach Ansicht des Befragten in der offenen Gestaltung von Angeboten.

Neben diesem Argument zur Berücksichtigung der Interessen von Eltern und SchülerInnen wird von einem außerschulischen Partner bemängelt, dass der Unterricht zu wenig Bezug zur Lebenssituation der Kinder habe. Mehr Bezug zur Lebensrealität herzustellen sei in der inhaltlichen Planung der Angebote zu berücksichtigen und durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen zu realisieren. In der zeitlichen Planung stellt die klare Priorität unterrichtlicher Angebote nach Ansicht einer Befragten ein Problem dar, da die „guten Zeiten“ am Vormittag, in denen konzentriertes Arbeiten mit noch ausgeruhten SchülerInnen möglich ist, klar für die unterrichtlichen Angebote reserviert seien, während die Angebote des Kooperationspartners, der beispielsweise für eine Chorprobe großer Konzentration von Seiten der SchülerInnen bedarf, auf die „schlechten Zeiten“ nach dem Mittagessen verwiesen würden.

*„Wir haben es dann schon mal versucht in die 2., 3. Stunde zu legen, damit die nicht so müde sind, ja weil Mittag, wenn die Probe halb 2 beginnt und bis um 3 geht dann sind die ja alle fix und fertig, eigentlich. Das ist ja die Zeit, in der der normale Mensch seinen Mittagschlaf macht. Und so geht es den Schülern natürlich auch. [...] Da haben aber ganz viele Lehrer protestiert. Das ist quasi die ‚gute Zeit‘ für Biologie und Deutsch, ja und die ‚schlechtere‘ für den Chor.“*  
[KP1-GY-GT-MI\_2, 40–40]

Von den SchülerInnen wird weniger die inhaltliche als vielmehr die zeitliche Planung der außerunterrichtlichen Angebote angesprochen. Wiederholt klagen Sie über die Schwierigkeit der Vereinbarkeit verschiedener Aktivitäten, da es zum einen zu Überschneidungen von verschiedenen außerunterrichtlichen Angeboten, zum anderen von privaten Interessen und (außer-)unterrichtlichen „Verpflichtungen“ komme. Auch eine Lehrkraft des Samples sieht dieses Problem für SchülerInnen, die sich für viele Themenbereiche interessieren. Ein Kind spricht an, dass es durch den späten Schulschluss in der Familie kein gemeinsames Essen mehr gebe und die Hausaufgaben oft sehr spät erledigt werden müssten. Eine Schwierigkeit, durch die es zu einer erhöhten Belastung der SchülerInnen kommt, ist die Priorität, die die Lehrkräfte ihrem jeweiligen Angebot beigemessen sehen möch-

ten, so dass SchülerInnen, die mehrere Angebote wahrnehmen, in zeitliche Bedrängnis geraten.

Jenseits der Akteursspezifika werden an den **Realschulen** und **Gymnasien** des Samples spezifische Schwierigkeiten der Planung angesprochen. Für diese Schulformen lässt sich im Sample eine vergleichsweise stärkere Priorität auf der Wissensvermittlung im Unterricht konstatieren. An einer Realschule wird von einem Kooperationspartner angemerkt, dass der vorgegebene Lehrplan das „Bett“ sei, in das die Arbeit von Lehrkräften und außerschulischen PartnerInnen zu passen habe. An mehreren Gymnasien des Samples wird moniert, dass der ohnehin schon sehr volle Stundenplan von Lehrkräften und SchülerInnen wenig Raum für die außerunterrichtliche Arbeit mit KooperationspartnerInnen lasse. Wenn dann noch hinzukomme, dass die SchülerInnen einen weiten Heimweg mit dem Bus antreten müssten, erschwere dies die Planung zusätzlich. Zudem betont eine Schulleitung, dass die Planung außerunterrichtlicher Aktivitäten durch den demokratischen Aufbau der Schule schwierig sei, da jede Entscheidung in der Gesamtkonferenz gebilligt werden müsse, und die Lehrkräfte häufig nicht bereit seien, ihre Fachstunden zur Verfügung zu stellen.

Im Gegensatz zu den weiter oben erörterten Aspekten der Evaluation und Steuerung der kooperativ entwickelten Angebote, zu denen die Äußerungen von Schulleitungen überwiegen, sind bezüglich der Planung der Angebote nur sehr wenige Aussagen von SchulleiterInnen zu verzeichnen. Wie auch in den Aussagen belegt, liegt die Bewertung und Steuerung vor allem in der Verantwortung der Schulleitung, während nach den Aussagen zur Angebotsplanung zu urteilen, die konkrete Umsetzung auf Seiten der Lehrkräfte und KooperationspartnerInnen bleibt, die auch die direkten InteraktionspartnerInnen im „täglichen Kooperationsgeschäft“ sind.

### **2.3.5 Abbau von Vorurteilen: Zusammenarbeit von Schule mit Kinder- und Jugendhilfe**

Sowohl schulische als auch außerschulische Akteure berichten von einem Abbau gegenseitiger Vorurteile. Das in der Literatur immer wieder als problematisch beschriebene Verhältnis zwischen Jugendhilfe und Schule wird allerdings in den Interviews in erstaunlich geringem Umfang thematisiert. Hier scheint sich eine deutliche Entspannung des Professions- und Institutionenverhältnisses zu manifestieren, die auch Thomas Olk neben allen fortbestehenden Differenzen feststellt (vgl. Olk 2004: 69f; Mack 2006). Die Kooperationsbeziehungen von Jugendhilfe und Schule scheinen sich in dem Maße verbessert zu haben, dass das „ehemals“

schwierige Verhältnis in den Interviews in den wenigsten Fällen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt. Von einigen befragten Akteuren wird der Abbau der gegenseitigen Vorurteile als Kooperationsgewinn zur Sprache gebracht, in einigen Gesprächen werden – wie bereits besprochen – problematische Abstimmungsprozesse beklagt (vgl. auch Olk 2004: 95).

*„Es ist vertrauter geworden, also die Entwicklung ist insgesamt, (...) dass Schule, ich meine Schule in ihrer Gesamtheit, dieser Jugendhilfe einen anderen Stellenwert zumisst. Wenn ich am Anfang schaue, dann hat man die Jugendhilfe an Schule doch mit Skepsis betrachtet. Das ist schon ein Prozess, der heute anders ist. Es ist selbstverständlich, dass es so einen Austausch und Kooperation gibt. Und das ist eine ganz klare Entwicklung.“ [KP1-HS-HT-GR\_9, 104–105]*

Die Bedeutung der Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe wird vor allem in den Hauptschulen des Samples erkannt und in zunehmendem Maße wertgeschätzt:

*„Je länger ein Schulsozialarbeiter an der Schule ist und erfolgreich seine Angebote durchführen kann, je größer wird die Schar derer, die mit ihm arbeiten wollen. In einem Fall war es ganz klar, am Anfang war über die Hälfte – die waren sehr skeptisch und mittlerweile sind es fast alle, die heute gerne mit ihm arbeiten. Das ist eine Entwicklung, das ist am Anfang nicht ganz leicht auch für den Menschen, der an der Schule dann ist.“ [KP1-HS-HT-GR\_9, 31–31]*

Nach Ansicht des befragten Kooperationspartners ist allerdings das Gelingen des Angebots davon abhängig, inwiefern es dem Jugendhilfeträger und der Schule gelingt, das Angebot mit dem Regelschulbetrieb zu vernetzen (vgl. auch Coelen 2006). Das sei für Träger und Schule mit Arbeit verbunden, die aber für eine erfolgreiche Kooperation notwendig sei. Zudem müssten die Lehrkräfte nach Ansicht einer Schulleiterin akzeptieren, dass in einem erfolgreich vernetzten Modell die Arbeitszeit der Lehrkräfte auch in den Nachmittag hineinreichen müsse.

*„I: Also ich verstehe Sie richtig, Sie wollen von dem additiven Modell weg?*

*B: Da sind wir auch weg, machen wir auch nicht, halten wir auch nicht für gut. Es bringt wirklich nichts. Ich halte da gar nichts von, so schön wie es ist, dass die Kinder betreut werden. Es hat überhaupt gar keine Rückwirkung auf schulische Qualität, überhaupt nicht. Es ist völlig losgelöst davon. Und das geht nicht. Das heißt, wir wollen die Qualität von Schule verbessern. Das heißt, es muss effektiveres Lernen im Endeffekt dabei herauskommen. Es müssen sich Lehrer mit einbringen.“ [SL-RS-GT-GR\_8, 88–89]*

Allerdings weist – wie bereits anderer Stelle erwähnt – einiges auf ein additives Kooperationsverhältnis der PartnerInnen hin:

- die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe wird von den Lehrkräften immer wieder als Entlastung beschrieben und genutzt;

- die Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe wird von den schulischen Akteuren als Unterstützung gesehen;
- die in vielen Fällen praktizierte Arbeitsteilung von außerunterrichtlicher Betreuung durch VertreterInnen der Kinder- und Jugendhilfe und schulischer Bildung durch schulische Akteure.

### **2.3.6 Reflexion der Rolle der Eltern**

Neben den Abstimmungsprozessen der schulischen und außerschulischen KooperationspartnerInnen wird von den befragten Akteuren auch die Rolle der Eltern reflektiert. In Bezug auf die Partizipation der Elternschaft betont eine Schulleiterin, dass die Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit je nach Schulform unterschiedlich ausfällt. Zudem sei es für eine konstruktive Zusammenarbeit wichtig, dass Eltern offen in die schulische Arbeit mit einbezogen werden, die Schulleitung aber letztlich entsprechend ihrer Kompetenzen Entscheidungshoheit über schulische Belange behält.

*„Also Elternarbeit muss immer so laufen, dass man wahnsinnig offen ist, dass man bereit ist auf sie zuzugehen, dass man sie nicht abwürgt, aber man muss letztlich doch immer noch sozusagen die Oberhoheit haben. Es darf nicht an Eltern dann rübergehen.“ [SL-GeS-HT-GR\_1, 148–148]*

Da für die Eltern die Unterstützung im (Berufs-)Alltag durch die Angebote am Nachmittag nach den Aussagen aller befragten Akteursgruppen eine große Bedeutung hat, und diese die kooperativ entwickelten Angebote als kostengünstige Förderangebote für ihre Kinder schätzen, haben viele den Wunsch sich aktiv einzubringen. Da die Mitarbeit der Eltern auf der einen Seite eine große Bereicherung für die schulische Arbeit sein kann, auf der anderen Seite aber vor allem schulische Akteure angeben, durch „überengagierte“ Eltern im Kooperationsalltag zusätzlich belastet zu sein, ist entsprechend eine umsichtige Elternarbeit, die diese wo weit als möglich in die schulische Planung und Umsetzung der kooperativ entwickelten Angebote mit einbezieht, in den Augen der befragten *schulischen* Akteure von großer Bedeutung.

## **2.4 Qualifikationen und Eigenschaften der beteiligten Akteure**

Die für alle Beteiligten zufrieden stellende und erfolgreiche Durchführung kooperativ entwickelter Angebote hängt nach den Aussagen der befragten Akteure stark

vom Interesse und der Motivation von AnbieterInnen und TeilnehmerInnen ab. Aber auch persönliche Eigenschaften oder Haltungen wie die Offenheit für die oftmals durch anderen professionellen oder lebensweltlichen Hintergrund unterschiedlichen Sichtweisen der kooperierenden Akteure sind in den Augen der Befragten ein wichtiger Einflussfaktor für das Gelingen der Kooperation.<sup>22</sup>

*„Also sagen wir mal so, ich bin ganz froh, an dieser Schule zu arbeiten. Weil an dieser Schule, auch durch die Schulleitung, über Jahre ein Geist der Offenheit reingefahren wurde.“ [L2-GS-GT-KL\_3, 378–378]*

Neben persönlichen Eigenschaften der beteiligten Akteure tragen nach Ansicht der Befragten auch das Rollenverständnis, die Aufgabenverteilung sowie die verfügbaren Kompetenzen zum Gelingen der Kooperationsangebote bei. Auch die Fort- und Weiterbildung der schulischen und außerschulischen MitarbeiterInnen ist dabei von Bedeutung.

#### **2.4.1 Interesse und Motivation**

Die Aussagen zum Interesse und zur Motivation der Kooperationsbeteiligten an der Kooperationsbeziehung sowie an der Angebotsgestaltung bieten ein breites Spektrum. Angesprochen werden zum einen persönliche Eigenschaften, welche die Lehrkräfte sowie die KooperationspartnerInnen im Hinblick auf die Angebotsgestaltung und die damit verbundenen Maßnahmen zur Schulentwicklung mitbringen sollten. Weiterhin werden Maßnahmen genannt, die im Aufgabenbereich der SchulleiterInnen liegen. Dazu gehört nach den Aussagen der Befragten vor allem, keinen Druck auf die Lehrkräfte auszuüben oder gar eine Beteiligung an der Gestaltung von Angeboten „zu verordnen“. Sinnvoller sei es, die Stärken der MitarbeiterInnen aufzunehmen, d.h. bei deren jeweiligen Fähigkeiten anzusetzen und sie für die Übernahme von Aufgaben zu motivieren. Die Schulleitung sollte in der Funktion eines „Motors“ agieren und im weitesten Sinne den MitarbeiterInnen als Kraftquelle dienen. Entsprechend sollten bei Entscheidungen der Schulleitung über die personelle Besetzung der Angebote durch Lehrkräfte nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch fachliche und private Interessen berücksichtigt werden. Die Aussagen der befragten Akteure beziehen sich hauptsächlich auf eine positive Einstellung der beteiligten Lehrkräfte zum Kooperationskonzept und, damit verbunden, auf deren aktive Handlungsbereitschaft. Diese reicht von Mitwirkung wie z.B. Beratung und Austausch, Motivation der Schüle-

---

<sup>22</sup> Zum unterschiedlichen professionellen Hintergrund der schulischen und außerschulischen Akteure vgl. auch Holtappels 2007: 82f.

rInnen zur regelmäßigen Teilnahme am Angebot oder der Freigabe von Unterricht in besonderen Fällen (für Generalproben) bis hin zur aktiven Teilnahme an Angeboten.

Ein weiterer Teil der Aussagen der an der Kooperation beteiligten Akteure bezieht sich auf die Interessenlage und Motivation von SchülerInnen, die an Angeboten teilnehmen. Dabei ist es nach Ansicht der Befragten die Aufgabe von Lehrkräften und außerschulischen Fachkräften, die SchülerInnen zu motivieren und sich in der Angebotsgestaltung an den Interessenlagen der SchülerInnen zu orientieren, da das Gelingen von Angeboten von der Annahme durch die Zielgruppe abhängt. Nach Ansicht der Befragten fördert eine positive Sichtweise auf das Angebot und ein hohes Maß an freier Entscheidungsfindung das Interesse der SchülerInnen.

Innerhalb dieses Spektrums lassen sich akteursspezifische Aussagen feststellen, die in Zusammenhang mit der Rolle des jeweiligen Akteurs innerhalb des Kooperationsgefüges stehen. Die **SchulleiterInnen** etwa benennen in Bezug auf die Lehrkräfte verschiedene förderliche Bedingungen. Das Kollegium trägt aus ihrer Sicht entscheidend zum Gelingen von Schulkooperationen bei, indem es das Kooperationskonzept der Schule mitträgt, d.h. sich bereit erklärt, Aufgaben in Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen zu übernehmen oder sich an der Gestaltung der Angebote zu beteiligen. Nur durch aktives Mitwirken der Lehrkräfte könne Schulentwicklung mit außerschulischen PartnerInnen gelingen. Die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich an der außerunterrichtlichen Angebotsgestaltung zu beteiligen lässt sich dahingehend deuten, dass sie für SchülerInnen an der Schule Bildungsmöglichkeiten über den Unterricht hinaus verwirklichen wollen. Spaß und Freude am pädagogischen Umgang mit SchülerInnen sind nach Ansicht der befragten SchulleiterInnen ausschlaggebend für das Interesse der Lehrkräfte, an außerunterrichtlichen Angeboten mitzuwirken. Bei der Planung und Umsetzung von Angeboten sollten die SchulleiterInnen als „treibende Kraft“ agieren und an den Fähigkeiten und Kompetenzen der Lehrkräfte anknüpfen. Die Stärken der jeweiligen Lehrkräfte bzw. ihre Interessen und Neigungen sind bei personellen Entscheidungen zu berücksichtigen. Dies fördere die intrinsische Motivation der Lehrkräfte, für zusätzliche Aufgabenbereiche die Verantwortung zu tragen. Nach Aussagen einer Schulleiterin können so „*Miesmacher*“ gewonnen und zur Kooperationsbereitschaft motiviert werden.

*„Und so unter dem Motto Stärken stärken, wo wir gesagt haben, also die, die stark sind, die werden auf der Strecke richtig gefordert, gestärkt werden, und wo dann vielleicht auch die Mies-*

*macher zum Mitmachen bewegen, das ist uns dann auch gelungen.“ [SL-GS-GT-KL\_3, 69–69]*

Weitere förderliche Bedingungen benennen die SchulleiterInnen in Bezug auf die außerschulischen KooperationspartnerInnen. Die außerschulischen KooperationspartnerInnen tragen demnach zum Gelingen von Kooperationsbeziehungen und Angebotsgestaltung an Schulen insofern bei, wie sie Spaß am pädagogischen Umgang mit SchülerInnen mitbringen und willens sind, neue Bildungsmöglichkeiten und Erfahrungsräume für SchülerInnen an den Schulen zu verwirklichen. Voraussetzung dafür ist aus Sicht verschiedener SchulleiterInnen, dass die Fachkräfte das Interesse haben, diese neuen Wege innerhalb von Schule sowie in Kooperation mit den Lehrkräften zu gehen und dabei über ihren gewöhnlichen Handlungsrahmen hinaus zu agieren bereit sind. Dafür sei es etwa nötig, Dienstzeiten mit Schulzeiten in Einklang zu bringen.

In Bezug auf die SchülerInnen sind das Interesse und die Motivation, an Angeboten teilzunehmen, nach Aussagen der Schulleiterin einer Grundschule stark mit der durchführenden Person verknüpft. Die durchführende Fach- bzw. Lehrkraft leitet oft SchülerInnen ausschlaggebend bei der Wahl eines Praktikums oder auch eines Kurses.

*„Die sind natürlich total abhängig von dem, der das durchführt. Könnten die Schüler, die den Unterricht oder die Lehrer wählen, wären wahrscheinlich einige Veranstaltungen auch leer und einige wären voll, und das steht und fällt mit der Person, die das da-[wird unterbrochen; A.S.].“ [SL-GS-GT-MI\_3, 230–230]*

Als hinderliche Bedingungen für die Gestaltung von Angeboten wird von den SchulleiterInnen hauptsächlich die sich rasch ändernde Interessenslage und damit verbundene Verschiebungen in der Motivationslage der SchülerInnen gesehen.

Betrachtet man die Aussagen der SchulleiterInnen differenziert nach Schulformen, so ist festzustellen, dass sich in diesem Zusammenhang häufig die SchulleiterInnen aus dem **Gymnasialbereich** äußern. Ihre Aussagen beziehen sich dabei hauptsächlich auf das eigene Kollegium. Unverzichtbar für gelingende Kooperationsbeziehungen sind nach ihrer Auffassung das aktive Mittragen des Kooperationskonzepts durch das Kollegium im Sinne von aktiver Unterstützung und Beteiligung an der Gestaltung von Angeboten in Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen. Interessen und Neigungen der Lehrkräfte sollen dabei Berücksichtigung finden. Nur aufgrund eines umfangreichen Lehrkräfte-Engagements sei Schulentwicklung mit außerschulischen PartnerInnen möglich.

Aussagen von SchulleiterInnen aus dem **Realschulbereich** beziehen sich insbesondere auf das Engagement von KooperationspartnerInnen, sich auf schulische Rahmenbedingungen einzulassen und über den gewohnten Handlungsrahmen hinaus zu agieren. In Bezug auf die Lehrkräfte seien persönliche Interessen und Neigungen der Lehrkräfte relevant für deren Beteiligung an der Angebotsgestaltung.

Auch die **Lehrkräfte** benennen förderliche Bedingungen der Kooperationsarbeit in Bezug auf Interessen und Motivation. Sie treffen in der Regel selbstreferentielle Aussagen, beziehend auf die eigene Akteursgruppe. Interesse und Motivation für die Zusammenarbeit mit PartnerInnen und die Gestaltung von Angeboten kann aus Sicht der Lehrkräfte nicht „verordnet“ werden. Verordnungen erzeugen „Dienst nach Vorschrift“ und erfordern eine Kontrolle der MitarbeiterInnen. Zudem hemmen Verordnungen die freiwillige Bereitschaft zur kooperativen Zusammenarbeit und befördern nach Aussage einer Lehrkraft eine „leidenschaftslose“ Arbeitsmoral.

*„Ich könnte mir vorstellen, wenn ich jetzt eingeteilt würde zu einer - oder abkommandiert würde zu einer AG, die nicht meinen Interessen entspräche, dann würde man das relativ leidenschaftslos begleiten und das würde man wahrscheinlich auch den Schülern wiederum vermitteln und dann würde das möglicherweise auch einschlafen.“ [L2-HS-HT-GR\_2, 207–207]*

Auch ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis könne sich nicht auf der Basis von Verordnungen entwickeln. Hinzu kommt, dass die Bereitschaft, eine bestimmte Aufgabe innerhalb der Angebotsrealisierung oder Kooperationsbeziehung zu übernehmen, aus Sicht von Lehrkräften dann eher gegeben ist, wenn entsprechende Kompetenzen wie Qualifikationen und Fähigkeiten bzw. wenn dabei das berufliche Interesse mit persönlichen („privaten“) Interessen und Qualifikationen verbunden werden kann, und wenn die Aufgaben sowie die damit verbundene Vermittlung von Kompetenzen an SchülerInnen für die Lehrkräfte von persönlicher Bedeutung sind. Die Gestaltung von Angeboten ist dann erfolgreich, d.h. „wirksam“, wenn Lehrkräfte hinter dem Angebot stehen, d.h. eine gewisse Überzeugung, Euphorie und Freude dafür empfunden wird. Als minimalistische Form von Interesse wird Akzeptanz geäußert, in dem Sinne, dass Lehrkräfte das Engagement und die Einsatzbereitschaft anderer interessierter KollegInnen anerkennen und diesen „nicht im Wege stehen“. Lehrkräfte äußern sich in vielerlei Hinsicht darüber, wie sich Interesse an der Realisierung von Angeboten und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit ihrer Ansicht nach zeigt:

- durch Aufgeschlossenheit und Offenheit gegenüber neuen Arbeitsbereichen;



- durch kooperatives Verhalten gegenüber Fach- oder Lehrkräften, die ein Angebot durchführen;
- durch verbale und handlungsorientierte Unterstützung der außerschulischen Fachkräfte;
- durch Lust an der Arbeit und Liebe zum Detail, innerhalb des eigenen Handlungsspielraumes kreativ zu werden;
- im Engagement über seine Grenzen hinaus zu gehen und kreative Lösungswege zu denken sowie
- im Zugehen auf die PartnerInnen.

Auch die außerschulischen **KooperationspartnerInnen** benennen Interessen und Motivation als förderliche Bedingungen der Kooperationsarbeit. Sie beziehen sich dabei sowohl auf die Gruppe der Lehrkräfte, als auch auf die der SchülerInnen. Interesse und Motivation zur Zusammenarbeit in Bezug auf die Akteursgruppe der Lehrkräfte etwa resultieren nach Aussagen der Fachkräfte grundlegend aus einer positiven Einstellung gegenüber der Kooperation mit PartnerInnen im Allgemeinen wie im Besonderen. Benannt wird dies oft als Grundeinstellung, Grundhaltung oder persönlicher Überzeugung. Wie auch von den Lehrkräften selbst geäußert, müssen die Zusammenarbeit mit KooperationspartnerInnen und die damit entstehenden Aufgaben von den Lehrkräften selbst gewollt sein, d.h. nur die Grundlage einer gelingenden Zusammenarbeit ist die Entscheidung dafür aus freiem Willen bzw. aus einer inneren Bereitschaft heraus. SchulleiterInnen werden dabei auch von den Fachkräften als treibende Kraft und Vorbild für die Lehrkräfte gesehen. Hier stimmen die Äußerungen der außerschulischen Fachkräfte mit der Selbstsicht der SchulleiterInnen überein. Die „Verordnung“ eines kooperativen Verhaltens oder gar die verordnete Übernahme von Aufgaben hingegen führten zu einem stockenden „*Informationsfluss*“ zwischen den Beteiligten.

*„Also man kann das nicht verordnen, weil dann läuft der Informationsfluss nicht und dann bringt es auch nichts. Also es muss gewollt sein und man muss auch dazu bereit sein, dann die Kapazitäten zur Verfügung zu stellen.“ [KP-GS-HT-GR\_10, 69–69]*

Interesse und Motivation zeigen sich durch aktive Unterstützung des Kooperationspartners und durch Idealismus, die anstehenden Aufgaben kreativ umzusetzen. Das „Mittragen“ des Konzeptes „Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen“ durch die LehrerInnenschaft zeigt sich nach Aussagen der Fachkräfte insbesondere durch Unterstützung der KooperationspartnerInnen, z.B. durch das „*Freigeben von Kapazitäten*“ wie Zeit und Arbeitsleistung (vgl. KP-GS-GT-KL\_3,

197–197]. KooperationspartnerInnen wünschen jedoch, dass Lehrkräfte noch stärker hinter dem Konzept stehen und dieses stärker durch persönliches Engagement zeigen.

In Bezug auf die SchülerInnen äußern die Fachkräfte, dass diese in der Grundschule immer wieder neu für die regelmäßige Teilnahme am Angebot motiviert werden müssen. Das heißt, GrundschülerInnen sind fortwährend daran zu erinnern, sich zu entsprechender Uhrzeit zum Angebot einzufinden. Dabei motiviere insbesondere die freiwillige Entscheidung für ein Angebot die SchülerInnen zur aktiven Teilnahme und trage zum Gelingen des Angebotes bei. Bleibendes Interesse der SchülerInnen am Angebot zeigt sich nach den Aussagen der Fachkräfte an regelmäßiger Teilnahme und Wiederwahl des Angebotes. Nur wenn SchülerInnen das Angebot „angenommen“ haben, könne dieses gelingen bzw. sei es nicht zum Scheitern verurteilt. Aus Erfahrung von KooperationspartnerInnen gilt als förderliche Bedingung zum Gelingen des Angebotes ebenso, dass die außerschulischen Fachkräfte nicht die Funktion einer für die SchülerInnen typischen Lehrperson einnehmen. Als hinderliche Bedingung für das Gelingen von Angeboten äußern sowohl KooperationspartnerInnen wie auch SchulleiterInnen die sich rasch ändernde Interessenlage von SchülerInnen, sowohl innerhalb eines Angebotszyklus, als auch bei der jährlichen Angebotsgestaltung. So kann es vorkommen, dass bestimmte Sportarten ein Jahr lang stark nachgefragt sind, im nächsten Jahr aber kaum von SchülerInnen gewählt werden.

Auch die **SchülerInnen** selbst äußern sich zum Interesse und zur Motivation der Beteiligten an der Kooperationsbeziehung sowie an der Angebotsgestaltung. Motivierend wirken dabei nach eigenen Angaben der SchülerInnen

- das Erreichen persönliche Ziele,
- die Freiwilligkeit in der Entscheidung,
- eine realitätsnahe und praxisorientierte Aufgabenstellung,
- eigener, nicht „Lehrerdruck“,
- die außerunterrichtliche Erarbeitung und Anwendung von Unterrichtsstoff, sowie
- ein eigener Spielraum und Beteiligungsmöglichkeiten in Ausgestaltung und Umsetzung.

Von den befragten SchülerInnen werden einige Bedingungen genannt, die ihr Interesse und ihre Motivation zu steigern vermögen. Beides hängt demnach entscheidend davon ab, inwieweit SchülerInnen selbst Wahlmöglichkeiten haben,

d.h. inwiefern sie sich freiwillig für ein Angebot entscheiden können bzw. inwiefern dabei ihre eigene Entscheidung eine Rolle spielt. Insoweit Freiwilligkeit und eigene Entscheidung ohne externen Druck in der Angebotsrealisierung ermöglicht wird, ist das Interesse am Angebot und die Motivation zur Teilnahme hoch. Für Angebote mit Unterrichtsbezug, die von Lehrkräften begleitet werden, kann mit hoher Motivation und großem Interesse von SchülerInnen gerechnet werden, wenn die Aufgabenstellung dem kindlichen Interesse entsprechend soweit wie möglich realitätsnah und praxisorientiert ausgerichtet ist. Findet die Erarbeitung und Umsetzung von unterrichtsnahen Angeboten unter Beteiligung von Lehrkräften auch an außerschulischen Lernorten statt, so motiviert das SchülerInnen mitunter zu Höchstleistungen und freiwilligem Engagement, sich sogar in ihrer Freizeit mit den Inhalten auseinander zu setzen.

*„Der Arbeitsauftrag, die Hausaufgabe war, so ein ‚Flugzeug‘, in Anführungsstrichen, zu konstruieren, was im Prinzip zwei Balken und ein Kreis in der Mitte war, das sollten wir konstruieren. Am Ende kamen mit richtig vielen Details Flugzeuge raus, also ich habe selber ein ganzes Wochenende daran verbracht, um meines zu bauen und da gab es teilweise noch kompliziertere Konstruktionen. Also da war viel Eigenarbeit drinne. Auch nachmittags waren hier, wenn am Salzgittersee irgendwo Feste waren, da waren wir mit dabei oder hier - also im Prinzip überall aktiv gewesen.“ [S-RS-GT-GR\_8, 402–402]*

Möglichkeiten sich in Eigen-Regie selbst zu organisieren und sich die Zeit für die Aufgabenerfüllung selbst einzuteilen, erhöhen die Motivation und das Selbstvertrauen von SchülerInnen. Der Erfolg selbst erbrachter Leistungen schafft den Ansporn, sich weiteren Herausforderungen zu stellen. Auch die Hoffnung auf Erreichen persönlicher Ziele ist nach eigenen Aussagen für SchülerInnen ein vorrangiger Grund des Interesses am Angebot. So versprechen sich SchülerInnen beispielsweise von der Teilnahme bessere Berufschancen oder die Verbesserung der eigenen körperlichen Fitness. Ausschlaggebend bei der Wahl der Angebote oder Fachrichtungen ist vor allem bei den älteren SchülerInnen auch deren jeweilige Leistungsorientierung. An den Gymnasien des Samples ist gelegentlich die Leistungsstärke bzw. das Bewusstsein, in einem bestimmten Fach gute Noten zu erreichen, entscheidender als das Interesse am Fach oder am Angebot. Ausschlaggebend für das Gelingen von Angeboten ist für SchülerInnen daneben auch das Engagement von Lehrkräften oder KooperationspartnerInnen, aber auch das eigene.

In Bezug auf die Lehrkräfte betonen einige SchülerInnen, dass sich deren Interesse an kooperativ oder aber an von *anderen* Lehrkräften durchgeführten Angebo-

ten darin zeige, dass sie auch einmal dazu bereit sind, die SchülerInnen in besonderen Fällen – wie Generalproben oder Auftritten – vom Unterricht freizustellen. Auch die SchülerInnen nehmen wahr, dass eigene Arbeitsgemeinschaften oder andere Angebote dann von Lehrkräften realisiert werden, wenn diese darauf „Lust“ haben, bzw. es deren Interessen entspricht.

Bei schultypenspezifischer Betrachtung der Aussagen der befragten SchülerInnen wird deutlich, dass insbesondere **GymnasialschülerInnen** die Freiwilligkeit bei der Wahl der Angebote, den Wert eigener Entscheidungen sowie die Leistungsorientierung in Bezug auf Interesse und Motivation zur Teilnahme an Angeboten akzentuieren. Haupt- und RealschülerInnen motiviert besonders die praxisnahe und lebensweltorientierte Aufgabenstellung in Eigenregie mit Spielraum zur Selbstgestaltung. Insbesondere die außerunterrichtliche Erarbeitung und Anwendung weckt das rege Interesse am Lernen.

KooperationspartnerInnen oder Lehrkräfte in der Funktion des Begleitens und Beratens werden von SchülerInnen als motivierend und unterstützend empfunden. Sehen sich die SchülerInnen als Agierende in eigener Verantwortung, als selbst bestimmte Wesen, die ihre eigenen Entscheidungen treffen, so ergibt sich die eigene Lernbereitschaft aus ihrer Sicht quasi als Nebeneffekt. Hierin liegt insbesondere für Lehrkräfte das Potential, den Unterricht so zu gestalten, dass SchülerInnen als Akteure in „eigener Sache“ sich Wissen interessiert aneignen.

#### **2.4.2 Persönliche Eigenschaften**

Das aus dem Material rekonstruierbare Spektrum an Aussagen zu kooperationsförderlichen persönlichen Eigenschaften der beteiligten Akteure bezieht sich zum einen auf die Gestaltung des gemeinsamen Umgangs zwischen Lehrkräften und außerschulischen KooperationspartnerInnen, zum anderen auf die Gestaltung des Umgangs mit den SchülerInnen.

Benannt werden dabei vor allem eine Öffnung gegenüber außerschulischen Qualifikationen, Arbeitsmethoden und Kommunikationsformen, eine Identifikation mit der eigenen Aufgabe, ein Institutionalisieren von Kommunikation, das Betrachten der Kooperationsbeziehung als Beziehung zwischen gleichberechtigten PartnerInnen, ein „Draht zu Kindern“ und damit einhergehend Fähigkeit zu Sympathie und Empathie sowie der Willen zum Entwickeln von Strategien zur gemeinsamen Problemlösung.

Von den befragten **SchulleiterInnen** wird für eine gelingende Kooperationsarbeit vorausgesetzt, dass sowohl die außerschulischen Fachkräfte als auch die

Lehrkräfte ihre Aufgaben an der Schule sehr ernst nehmen, sowohl im Umgang mit den SchülerInnen als auch in ihrer wechselseitigen Beziehung sowie in der Gestaltung und Transparenz von Arbeitsmethoden und Ergebnissen. Für eine Verzahnung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Angebote bedürfe es weiterhin der beiderseitigen Bereitschaft, sich regelmäßig über positive wie auch negative Entwicklungen auszutauschen. Dabei erwarten die SchulleiterInnen, dass sich KooperationspartnerInnen und Lehrkräfte um ein harmonisches Miteinander bemühen und ein notwendiges Empathievermögen d.h. „*ein menschliches Verständnis*“ für die Belange des anderen aufbringen (vgl. SL-GeS-HT-GR\_5, 298–298). Immer wieder wird betont, dass die „Chemie“ zwischen den kooperierenden PartnerInnen stimmen muss.

*„Das sind so drei Ebenen, Verständnis füreinander und im professionellen Sinne meine ich, das Geben und Nehmen muss ausgeglichen sein und eben auch, ja, also menschliche, persönliche Sympathie. Man muss nicht Freundschaften schließen, das meine ich nicht, aber mit jemandem, den ich nicht ab kann, mit dem werde ich nicht freiwillig zusammenarbeiten.“ [SL-GeS-HT-GR\_5, 302–302].*

Für die Beteiligten gilt es, sich in Kooperationsbeziehungen unvoreingenommen und vorurteilsfrei zu verhalten und sich für Kontakte zu öffnen. Kommunikative Situationen sollten immer wieder gesucht und institutionalisiert werden. Transparenz in der Vorgehensweise erscheint als Voraussetzung, um gemeinsame Interessen und Zielsetzungen Schritt für Schritt unmissverständlich umsetzen zu können.

Neben diesen allgemeinen, auf schulische und außerschulische Akteure bezogenen Äußerungen formulieren die SchulleiterInnen auch förderliche Bedingungen der kooperativen Angebotsentwicklung in Bezug auf die Lehrkräfte. Demnach müssten Lehrkräfte sich stärker öffnen als sie es bisher tun. Öffnung wird hier als das persönliche Überzeugt- und Gewilltsein verstanden, die Entwicklung einer Kooperationskultur durch eigenes aktives Gestalten von Kooperationen mit zu tragen. Dazu sei die Öffnung gegenüber neuen, bisher unbekanntem Tätigkeitsfeldern und Kommunikationsformen Voraussetzung. So seien Lehrkräfte etwa gefordert, sich auf die Fachsprache der SozialarbeiterInnen einzulassen. Auch in Bezug auf Kooperationen mit Betrieben treten Lehrkräfte, nach Aussagen eines Schulleiters, den KooperationspartnerInnen gegenüber mitunter zu arrogant und überheblich auf. Hier sei die Fähigkeit gefragt, über gemeinsame Kommunikationsformen eine „zwischenmenschliche Beziehung“ auf Arbeitsebene herzustellen und Vertrauen aufzubauen. Die Lehrkräfte müssten sich abseits vom „*typischen Lehrerverhalten*“ in den Betrieben auch auf eine Teilrolle als *Lernende* einlassen kön-

nen (vgl. SL-RS-GT-GR\_8, 176–178). Öffnung heißt in diesem Zusammenhang auch, dass sich Lehrkräfte bei der Arbeit „über die Schulter gucken lassen“ und zur Reflexion der eigenen Arbeit und Beurteilung durch außerschulische Kräfte bereit sein müssten. Das schließt die Bereitschaft zur Korrektur von Fehlern oder Verhaltensweisen ein. Zudem wünschen sich SchulleiterInnen mehr Entschlossenheit und Selbstvertrauen der Lehrkräfte, ihre vorhandenen Handlungsspielräume in bestehenden Aufgabenfeldern der Schule auszuschöpfen. In Kooperationsbeziehungen stellt es nach Aussagen der Schulleiterin einer Grundschule weiterhin eine günstige Bedingung dar, dass Lehrkräfte sich mit den Aufgaben identifizieren, sie sollten als eine persönliche Bereicherung empfunden werden (vgl. SL-GS-GT-KL\_3, 55–55).

Auch die **Lehrkräfte** benennen die Dimension persönlicher Eigenschaften als förderliche Bedingungen der kooperativen Angebotsgestaltung. Dabei werden vor allem förderliche Bedingungen in Bezug auf die Zusammenarbeit außerschulischer PartnerInnen mit den Lehrkräften genannt. Für KooperationspartnerInnen und Lehrkräfte gelte es, einen „guten Draht“ zu den SchülerInnen zu haben, sich kritikfähig zu zeigen, die Wünsche und Bedürfnisse der SchülerInnen ernst zu nehmen und ihre Arbeit – die erstellten Produkte und erbrachten Leistungen – wertzuschätzen.

*„Und eben auch ‘ne Wertschätzung der Arbeit stattfindet, das halt ich auch für ‘ne ganz, ganz wichtige Sache, nicht nur von Seiten der Öffentlichkeit, sondern eben auch von den unmittelbar Betroffenen, die in der Nähe sind, also sprich auch Lehrer oder auch Mitschüler, dass so etwas eigentlich immer stattfinden muss, damit was rüberkommt.“ [L3-GeS-HT-GR\_5, 189–189]*

Als günstig wird es ebenfalls beschrieben, wenn das Herz der durchführenden Lehr- oder Fachkraft am Gegenstand des Angebots hängt. Eine Lehrkraft berichtet etwa von einem Theaterprojekt, in das die durchführenden KollegInnen „so ihr ganzes Herzblut rein gesteckt haben“ (vgl. L2-HS-HT-GR\_2, 223–223). Der Erfolg der Aufführungen liegt nach Einschätzung der befragten Lehrkraft im Engagement der Durchführenden begründet. Ideenreiche Umsetzung und Kreativität in der Gestaltung des Angebots, insbesondere in der Einbettung von Themeninhalten in einen kind- und jugendgerechten Rahmen sind nach Aussagen der Lehrkräfte geeignet, eine dauerhafte Motivation von SchülerInnen am Angebot zu schaffen. Interesse und Spaß der Kinder am Angebot sollte nach Aussage einer Grundschullehrkraft maßgebend sein für die persönliche Zufriedenheit. Die Motivation der Kinder läuft demnach zum großen Maße über die Person der Lehrkraft als SympathieträgerIn.

„Die Sympathie zum Lehrer baut goldene Brücken zum Stoff.“ [L2-GS-GT-KL\_3, 233–233]

Wichtig für eine gute Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Kräften ist nach Aussagen der eben zitierten Lehrkraft aber auch, dass die PartnerInnen sich auch „mal reiben können“, d.h. Lehrkräfte und KooperationspartnerInnen sollten fähig zur konstruktiven Auseinandersetzung und an gemeinsamer Lösung von Problemen orientiert sein (vgl. L2-GS-GT-KL\_3, 484–484). In den Aussagen wird immer wieder die Bedeutung gegenseitigen Vertrauens betont. Wer dieses zeige, werde auch mit Vertrauen beschenkt.

In Bezug auf die außerschulischen KooperationspartnerInnen hängt das Gelingen der Angebote aus Sicht einiger Lehrkräfte im Wesentlichen vom Verhalten der KooperationspartnerInnen gegenüber den SchülerInnen ab. Demnach ermöglicht ein eher kameradschaftlicher lockerer Umgang den SchülerInnen, schneller Vertrauen zu den KooperationspartnerInnen zu fassen und verschafft diesen einen leichteren Zugang zu den SchülerInnen und ihren Bedürfnissen. SchülerInnen überwinden, so eine Lehrkraft, anfänglichen Hemmungen im Umgang mit *jugendlichen* Fachkräften, z.B. TrainerInnen im Sportangebot, eher als ihnen dies im Verhältnis zu älteren MitarbeiterInnen gelinge.

Bedeutung hat in den Augen der Lehrkräfte auch das Verhältnis der Lehrkräfte, die nicht an der Angebotsgestaltung beteiligt sind, zu den kooperativ entwickelten Angeboten ihrer KollegInnen. Erstere zeigen aus Sicht einiger LehrerInnen immer noch zu wenig Verständnis und wenig Entgegenkommen für Situationen, die ihre Unterstützung erfordern: wenn es etwa um die Freistellung von SchülerInnen vom Unterricht für Generalproben vor öffentlichen Auftritten oder um das Verlegen von Unterrichtseinheiten in besonderen Situationen geht. Am Angebot beteiligte Lehrkräfte wünschen sich mehr Weitsichtigkeit und Verantwortungsbewusstsein insbesondere dann, wenn Angebote zur Schultradition gehören oder mit öffentlicher Anerkennung für die Schule verbunden sind.

Auch die SchülerInnen tragen nach Aussagen der Lehrkräfte mit persönlichen Eigenschaften zum Gelingen von Angeboten bei. Selbstvertrauen und Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten, Konzentrationsfähigkeit und die Fähigkeit, sowohl selbstständig als auch in Gruppen zu arbeiten, erleichtern außerschulischen Fachkräften oder Lehrkräften die Gestaltung des kooperativ entwickelten Angebots und tragen zum Gelingen der Angebote bei.

Die **außerschulischen KooperationspartnerInnen** benennen vor allem förderliche persönliche Eigenschaften, die sich auf die Zusammenarbeit mit Lehr-

kräften oder den Kontakt mit den SchülerInnen beziehen. Persönliche Eigenschaften von KooperationspartnerInnen spielen demnach in der Beziehung zu SchülerInnen eine große Rolle. Den SchülerInnen sympathisch und vor allem nahbar sein, ist dabei von unbedingter Voraussetzung. Geduld und Ausdauer in der Auseinandersetzung mit den SchülerInnen seien insbesondere in multikulturellen SchülerInnen-Gruppen erforderlich. Sich auf Mentalitätsunterschiede einlassen können, wenn SchülerInnen aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen, erfordere ein gewisses Maß an Feingefühl.

In den Augen der außerschulischen Kooperationskräften ermöglicht ein gleichberechtigtes partnerschaftliches Verhältnis, die Distanz zwischen den Beteiligten abzubauen und so auch ein Vertrauensverhältnis zu den SchülerInnen aufzubauen. Persönliche Eigenschaften spielen nach Ansicht der befragten KooperationspartnerInnen auch in der Beziehung zwischen KooperationspartnerInnen und Lehrkräften eine Rolle und beziehen sich dabei vor allem auf die innere Bereitschaft zur Kooperation. So sollte der Partner als gleichberechtigt gesehen werden. Das schließt gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung der Arbeits- und Umgangsmethoden ein. Geduld im gemeinsamen Miteinander halten die KooperationspartnerInnen für eine wesentliche Fähigkeit in Kooperationsbeziehungen. Das schließt ein, sich auch einmal zurücknehmen können und Vertrauen in die Fähigkeiten des Partners haben. Immer wieder das Gespräch suchen und an der eigenen Kommunikationsfähigkeit arbeiten ist für außerschulische KooperationspartnerInnen ebenso von Bedeutung wie Diskussionsbereitschaft und Verlässlichkeit. Anhaltende Auseinandersetzungen über bestehende Rahmenbedingungen auf Seiten der Schule wie beim Kooperationspartner lähmen das Umsetzen von Vorhaben, Gelassenheit und eine Haltung des „Das beste aus der Situation machen“ sind für das In-Angriff-Nehmen von Vorhaben hingegen Erfolg versprechender. Von Lehrkräften erwarten KooperationspartnerInnen dabei mehr Verständnis für die außerschulische Arbeitssituation, insbesondere was Arbeitszeiten und Arbeitsorganisation betrifft.

In Bezug auf die SchülerInnen betont eine Kooperationspartnerin eine zunehmende „Konsumhaltung“ der TeilnehmerInnen (vgl. KP2-GS-GT-GR\_7, 207–207). Partizipationsmöglichkeiten im Angebot schätzen die SchülerInnen nach ihrer Ansicht deshalb eher wenig. Unzuverlässigkeit in der Teilnahme am Angebot erschwert die Angebotsgestaltung und trägt zur Unzufriedenheit von KooperationspartnerInnen bei. Nach Aussage eines Polizisten, der mit einer Realschule kooperiert, kommt es seinem Angebot zu Gute, dass die SchülerInnen im positiven



Sinne „Respekt“ vor ihm haben. Die Anerkennung der Person wiederum erleichtert den KooperationspartnerInnen den Zugang zu den SchülerInnen.

*„Dann merke ich schon, dass da auch schon eine gewisse - ein gewisser Respekt aufkommt.*

*I: Weil Sie Polizist sind?*

*B: Auch. Doch. Und von daher - das klappt schon, aber ich bin nahbar. Und das ist wichtig für die Jungs, dass man nahbar ist.“ [KP1-RS-GT-KL\_4, 187–189]*

Von SchulleiterInnen und Lehrkräften, welche für die Kooperationsbeziehungen verantwortlich sind, erwarten die KooperationspartnerInnen, denen die schulischen Abläufe weniger vertraut sind, Aufgeschlossenheit und Einfühlungsvermögen. Ein offenes Klima und die Möglichkeit, Unstimmigkeiten der Schulleitung gegenüber bedenkenlos äußern zu können, sind für die KooperationspartnerInnen oftmals entscheidender als reibungslose Abläufe in Kooperationsbeziehungen.

Für **SchülerInnen** zählen zu den wichtigen persönlichen Eigenschaften der KooperationspartnerInnen oder Lehrkräfte, dass diese „locker“ und gerecht im Umgang mit SchülerInnen sind. So wird oftmals betont, dass KooperationspartnerInnen oder Lehrkräfte Forderungen in Bezug auf Zuverlässigkeit stellen, die sie selbst nicht immer erfüllen, ohne dies selbstreflexiv zur Kenntnis zu nehmen. Darauf folgende Sanktionen werden von den SchülerInnen als ungerecht empfunden, was zu einem Spannungsverhältnis zwischen den Beteiligten führt. Die SchülerInnen erwarten aber auch Durchsetzungsvermögen und sicheres Auftreten, ohne dass die außerschulische Fachkraft dabei als LehrerInnenautorität auftritt. Können SchülerInnen die Fachkraft zudem duzen und werden auf gleicher Augenhöhe als Persönlichkeiten ernst genommen, so respektieren sie den Kooperationspartner weitaus eher, als wenn diese versuchen, die sozial distanzierte LehrerInnenrolle nachzuahmen. Die SchülerInnen erwarten Verständnis für ihre Bedürfnisse und Einfühlungsvermögen, für ihre Kompetenzen und Schwächen.

### **2.4.3 Rolle, Kompetenzen und Aufgaben der SchulleiterInnen**

Im Prozess der Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren kommt es zu Verschiebungen der traditionellen Rollen und Aufgaben von Schulleitung. Dabei treten spezifische Kompetenzen in den Vordergrund. Dies betrifft vor allem Führungs- und Managementaufgaben in Kooperationsbeziehungen wie

- die Initiierung, Institutionalisierung und Pflege von Beziehungen zu außerschulischen PartnerInnen innerhalb und außerhalb von Schule;

- die Koordinierung von Kooperation innerhalb von Schule;
- die Motivierung des Kollegiums;
- die Dokumentation und Evaluation von Schulentwicklungsprozessen in Kooperationsbeziehungen.

Aber auch Begleitungs- und Unterstützungsleistungen in Kooperationsbeziehungen und Angebotsgestaltung werden angesprochen.

Die **SchulleiterInnen** selbst schreiben sich ebenfalls Führungs- und Managementaufgaben zu. Im außerschulischen Wirkungskreis sind dies folgende:

- Initiierung und Pflege von Kontakten zu Institutionen oder Akteuren im Stadtteil, insbesondere das Aufsuchen von Stadtteilakteuren und Initiativen, sowie die Teilnahme an deren Veranstaltungen (z.B. Mitgliederversammlungen);
- Gewinnung von außerschulischen KooperationspartnerInnen für schulische Aktivitäten und Angebote;
- dauerhafte Integration außerschulischer KooperationspartnerInnen in Schulstrukturen sowie die
- Repräsentation der Schule in der Öffentlichkeit.

Im innerschulischen Wirkungsbereich werden weitere Führungs- und Managementaufgaben genannt:

- Koordinierungstätigkeiten zwischen den KooperationspartnerInnen sowie
- Koordinierungstätigkeiten zwischen KooperationspartnerInnen und Lehrkräften<sup>23</sup>.

Langfristige Begleitung von Kooperationsbeziehungen erfordern von der Schulleitung nach eigenen Angaben neben der Koordination des Personal- und Zeiteinsatzes auch die Dokumentation und Evaluation von Schulentwicklungsprozessen. Die dadurch entstehenden „neuen“ Führungs- und Managementaufgaben von SchulleiterInnen innerhalb von Kooperationsbeziehungen umfassen nach eigenen Angaben folgende Bereiche:

- Verhandeln mit KooperationspartnerInnen über deren Leistung und Entlohnung – Kompetenzen im Vertragsrecht gewinnen hierbei an Bedeutung;
- Führen von Bewerbungsgesprächen;

---

<sup>23</sup> Dabei handelt es sich um Absprachen und Organisationsaufgaben innerhalb der Kooperationsbeziehungen und der Angebotsgestaltung.

- Beschäftigen mit Berufsqualifikationen und Einstellungsvoraussetzungen;
- Beantragen und Verwalten von Geldern, sowie
- das Einwerben von Sponsoren.

SchulleiterInnen in der Rolle des „Zugpferdes“ für die Kooperationsentwicklung haben aus eigener Sicht die Aufgabe, das Kollegium zu motivieren und für die Übernahme von Aufgaben zu begeistern. Allerdings fühlt sich die Schulleiterin einer Grundschule mit dieser Aufgabe zeitlich überfordert, da sie schon durch die eigenen Unterrichtsstunden und die ohne Kooperationsprozesse anfallenden Regelaufgaben stark beansprucht sei. Geeignete Entlastung für die Bewältigung der Koordinierungsaufgaben erhalte sie nicht.

*„Zurzeit bin ich das Zugpferd und das ist 'ne Küraufgabe, das sag ich Ihnen so wie 's ist. Und ich kann es- ich stoße langsam an die Grenzen der Leistungsfähigkeit, weil 's nicht mehr geht. Ich gebe selbst 20 Stunden Unterricht in der Woche, habe also nur acht Abminderungsstunden, die Sekretärinnen werden gekürzt, dort hab ich kaum noch Unterstützung, und ein Stückweit Personal und Schulentwicklung wird auf Schulleiter noch mit aufgebürdet.“ [SL-GS-HT-KL\_2, 187–187]*

Nach den Aussagen der SchulleiterInnen laufen letztendlich bei ihnen die Fäden zusammen. In ihrer Verantwortung liegt auch die Aufsicht und Kontrolle über die Kooperationsbeziehungen, die sich in Evaluation und Dokumentation manifestieren sollte, ohne dass ihnen dafür ausreichende Ressourcen zur Verfügung gestellt würden.

In den Einschätzungen der Akteursgruppe der **Lehrkräfte** zu Rolle, Kompetenzen und Aufgaben der SchulleiterInnen findet sich ebenfalls die Unterscheidung eines – institutionell, nicht räumlich definierten – außerschulischen von einem innerschulischen Wirkungsbereich. Für den außerschulischen Wirkungsbereich liegen in den Augen der LehrerInnen folgende Verantwortlichkeiten in den Händen der Schulleitung:

- die Initiierung neuer Kontakte und die Verankerung schulischer Interessen im Stadtteil (z.B. die Vertretung der Interessen der Schule auf Stadtteilkonferenzen), sowie
- die Institutionalisierung von Kontakten und Kommunikationsformen zu außerschulischen PartnerInnen.

Nach Einschätzungen der Lehrkräfte liegen die Aufgaben und Kompetenzen der SchulleiterInnen im innerschulischen Wirkungsbereich weiterhin darin,

- Kooperationsbeziehungen zu leiten und zu steuern;
- Verträge mit KooperationspartnerInnen abzuschließen;
- die Lehrkräfte bei der Umsetzung einzelner Kooperationsaktivitäten und bei der Gestaltung von Angeboten zu unterstützen;
- hinter den Aktivitäten und Ideen von Lehrkräften in Bezug auf die Gestaltung von Kooperationsbeziehungen zu stehen sowie
- sich in regelmäßigen Abständen nach dem Entwicklungsstand von Kooperationsprojekten zu erkundigen und gegebenenfalls in Absprache mit den Lehrkräften konkrete Handlungsmaßnahmen festzulegen.

Auch in den Einschätzungen der Akteursgruppe der **KooperationspartnerInnen** zu Rolle, Kompetenzen und Aufgaben von Schulleitungen sind diese für die Koordination von Kooperationsbeziehungen an der Schule zuständig. Ebenso sehen die außerschulischen PartnerInnen die Rolle der SchulleiterInnen darin, das Kollegium zu motivieren und Prozesse anzuschieben.

Im Kontext von Rolle, Kompetenzen und Aufgaben von Schulleitungen äußern sich alle Befragtengruppen vorwiegend zu Leitungsaufgaben der Schulleitung in der Entwicklung und Integration von Kooperationsbeziehungen.

Die Position von SchulleiterInnen in schulischen Kooperationsprozessen ist demnach die der Leitung und Führung, sowohl auf Steuerungsebene als auch auf Beziehungsebene zwischen den Akteuren, innerhalb und außerhalb der Institution Schule. Hierin stimmen sowohl die Äußerungen der Lehrkräfte, als auch die der KooperationspartnerInnen überein. Die Erwartungen, die dabei an SchulleiterInnen herangetragen werden, beziehen sich vor allem darauf, dass diese als „Kopf“ der Schule fungieren und letztlich die Beziehungen zwischen schulinternen und schulexternen Akteuren außerhalb und innerhalb von Schule regeln und verantworten.

Lehrkräfte akzentuieren dabei stark jene Aufgabenbereiche von SchulleiterInnen, die für Lehrkräfte direkte Konsequenzen in ihrer täglichen Kooperationspraxis haben, wie z.B. die Unterstützungsleistung durch die SchulleiterIn in konkreten Kooperationsaktivitäten oder konkrete Handlungsmaßnahmen in bestimmten Kooperationssituationen.

Außerschulische PartnerInnen äußern sich im Gegensatz zu den schulischen Akteuren nicht zum Wirkungsbereich von Schulleitung außerhalb der Schule. Aus ihrer Position als Externe der Institution Schule erwarten sie von der Schulleitung, dass diese für geregelte Abläufe der Kooperationsbeziehungen innerhalb der

Schule sorgt und die Aufgaben der Akteure koordiniert. Die geäußerten Forderungen, im Verantwortungsbereich der Schulleitung liege es, das Kollegium für Kooperationsbeziehungen zu motivieren, lässt den Schluss zu, dass Kooperationen an den Schulen nicht automatisch vom gesamten Kollegium getragen werden und durch die Schulleitung stärker forciert werden müssen. Das wird von den SchulleiterInnen teilweise bestätigt.

#### **2.4.4 Rolle, Kompetenzen und Aufgaben der Lehrkräfte**

Die Einschätzungen der befragten SchulleiterInnen, Lehrkräfte und KooperationspartnerInnen zu Rolle, Kompetenzen und Aufgaben von Lehrkräften in Kooperationsbeziehungen sowie in der kooperativen Angebotsgestaltung beziehen sich hauptsächlich auf Projektmanagement, Organisation und Gestaltung von Lernorten und Lernprozessen innerhalb und außerhalb von Schule, Aufgaben im Bereich der Pflege von Kooperationsbeziehungen sowie auf ein verändertes Rollenverständnis durch die eigene Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten und durch die Zusammenarbeit mit den außerschulischen PartnerInnen.

Die **Lehrkräfte** selbst nennen die Gestaltung von Unterricht und Angeboten als ihre Aufgaben, sprechen daneben aber auch weitere, kooperationsbezogene Aktivitäten an der Schule an. Sie geben an, stärker als bisher die Methoden in Unterricht und Angeboten an den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen zu orientieren und diese zu mehr eigenverantwortlichem Lernen zu motivieren. Lehrkräfte sollten dabei nach eigener Einschätzung die Funktion der Lernbegleitung und Beratung ausfüllen, Hilfestellungen geben und somit die Lernprozesse der SchülerInnen unterstützen. Die KooperationspartnerInnen sind dabei aus Sicht der Lehrkräfte vorwiegend für die Vermittlung von praktischem Wissen mit ihren Erfahrungen und Kenntnissen in den Unterricht einzubinden. Bedeutung hat aus Sicht der Lehrkräfte weiterhin die Befähigung, konkrete Kooperationsleistungen des außerschulischen Partners bei der gemeinsamen Gestaltung von Angeboten und Unterricht aushandeln zu können, um eine sinnvolle interprofessionelle Arbeitsteilung zu finden. Für die Rolle der Lehrkraft als BegleiterIn und BeraterIn in Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren sei die „Einsicht“ bedeutsam, dass eine Beteiligung von außerschulischen KooperationspartnerInnen nicht nur eine Bereicherung für die eigene Arbeit, sondern auch für die Gestaltung eines lebensnahen und anschaulichen Unterrichts für die SchülerInnen sein könne. Eine Lehrkraft an einer Gesamtschule betont, dass die Lehrkraft sich von der antiquierten Rolle als „Fachmann auf allen Wissensgebieten“ verabschieden und

sich verstärkt um die Zusammenarbeit mit außerschulischen ExpertInnen bemühen müssten.

*„Man muss einfach seine Rolle auch verändern, dass man eben nicht nur der Fachmann ist, der alles kann und das den Schülern beibringt, sondern dass man einfach auch bereit ist und das auch so einschätzt, für bestimmte Sachen ist es sinnvoll sich andere Leute ins Boot zu holen, die das einfach besser können, die da professioneller mit umgehen.“ [L1-GeS-HT-GR\_5, 462–462]*

Bedeutsam ist nach Aussagen der Lehrkräfte weiterhin die Pflege der Kooperationsbeziehung sowie die Offenheit und Kreativität im Umgang mit den KooperationspartnerInnen. Die Initiative, auf die KooperationspartnerInnen der Schule zuzugehen und eigene Ideen zur Gestaltung der Zusammenarbeit einzubringen, liege bei der Lehrkraft. Die Pflege der Beziehung spiele auch im Hinblick auf die begleitende Betreuung von SchülerInnen in Kooperationsprojekten durch die Lehrkraft eine Rolle. So gehört es nach Aussagen von Lehrkräften an Haupt- und Realschulen auch zum Aufgabenbereich einer Lehrkraft, die SchülerInnen außerhalb des Unterrichts an ihrem Praktikumsplatz aufzusuchen und regelmäßigen Kontakt zu den KooperationspartnerInnen zu halten.

Auch traditionelle Schulaktivitäten außerhalb der Schule, z.B. die jährliche Beteiligung von Klassenstufen an Stadtteilveranstaltungen, seien von der jeweiligen zuständigen Lehrkraft zu begleiten, auszubauen und auch zu evaluieren, um wichtige Informationen an die nachfolgenden Klassenstufen und KollegInnen weitergeben zu können. Bei der Übernahme von Aufgaben in Kooperationsbeziehungen gälte es abzuwägen, ob diese leistbar sind und es komme darauf an, auch einmal „Nein sagen zu lernen“, sollte die persönliche Belastung zu hoch werden oder sollten Angebote außerschulischer Akteure keinen pädagogischen Nutzen für die SchülerInnen haben. Vor allem befragte Lehrkräfte, aber auch SchulleiterInnen betonen, dass für ein sinnvolleres Einbinden von außerschulischen PartnerInnen in Unterricht und die Koordination von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Projekten von den Lehrkräften Projektmanagementkompetenzen nötig sind. An einer Realschule des Samples wurde aus diesem Grund von einem großen Automobilkonzern ein „Kurs Projektmanagement“ für ausgewählte Lehrkräfte angeboten. Die befragte Lehrkraft bewertet diesen Kurs als grundlegend für die Projektarbeit. Lehrkräfte müssen aus der Sicht der Befragten allgemein stärker als bisher Verantwortlichkeiten innerhalb des Systems Schule wahrnehmen, nicht nur in Bezug auf SchülerInnen und KooperationspartnerInnen, sondern auch in Bezug auf das eigene Kollegium, z.B. bei der Informationsweitergabe, bei der Empfehlung von KooperationspartnerInnen und im Hinblick auf Unterstützungsleis-

tungen mit der Intention, die Kooperationen an Schulen als „Projekt“ des gesamten Kollegiums zu verankern.

Nach den Einschätzungen der **SchulleiterInnen** liegen Rollen, Kompetenzen und Aufgaben der Lehrkräfte in der Organisation von Lernprozessen an der Schule. Sie verfügten dafür über umfangreiche Kompetenzen zur methodischen Gestaltung von Unterricht und Angeboten. Die Zusammenarbeit mit KooperationspartnerInnen sei dabei konzeptionell in die Unterrichtsgestaltung einzubinden. Die Kompetenzen und Erfahrungen der außerschulischen PartnerInnen sollten als Chance für die Wissensvermittlung verstanden und genutzt werden.

Die **KooperationspartnerInnen** erleben jene Lehrkräfte, die gemeinsam mit ihren SchülerInnen an Angeboten des Kooperationspartners teilnehmen, oder die gemeinsam mit dem Partner Angebote durchführen, ganz im Gegensatz zum traditionellen Rollenverständnis als „Lernende“. An vielen Stellen ist allerdings unklar, ob damit lediglich im kooperativen Setting ablaufende Lernprozesse gemeint sind, an denen die Lehrkräfte zweifelsohne teilhaben, oder ob tatsächlich ein umfassender sozialer Rollenwechsel der Lehrkraft vom Lehrenden zum Lernenden und Lernbegleiter erfolgt.

Der Ausbildungsleiter eines Industriebetriebes berichtet von dem Vorschlag, eine „Lehrerausbildung“ im Betrieb anzubieten, um den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, selbst praktische Erfahrungen zu sammeln, indem sie einen Industriebetrieb vor Ort kennen lernen.

*„Das Einzige, was wir auch schon mal angeboten haben, was wir aber leider noch nicht realisieren konnten, ist eigentlich - ja, ich hätte fast gesagt ‚die Lehrerausbildung‘. (...) Es fehlt natürlich auch teilweise von der Zeit -, dass wir mal einige Lehrer zu uns in den Betrieb holen wollten, damit die auch mal vor Ort einen Industriebetrieb kennen lernen. Denn das sind sehr wenige Lehrer, die das kennen.“*

Ziel dieses Vorhabens ist es, den Lehrkräften praktische Erfahrungen und Kenntnisse im Betrieb zu vermitteln, um den Unterricht praxis- und realitätsnah zu gestalten bzw. Wissen vermitteln zu können, welches den Anforderungen nach der Schule in Ausbildung und Beruf entspricht.

Die befragten KooperationspartnerInnen sehen in der Rolle der Lehrkraft als „Lernendem“ einen Zusammenhang zu deren Kritikfähigkeit: Sowohl in der Auseinandersetzung mit den SchülerInnen im Rahmen eines Demokratisierungsprozesses von Unterrichtsinhalten und -gestaltung, aber auch wenn es darum geht, von SchülerInnen zu lernen, sollten Lehrkräfte SchülerInnenmeinungen zulassen und diese konstruktiv für den Lehr- und Lernprozess nutzen. Vor allem im Be-

reich „neue Medien“ bzw. im Umgang mit dem PC seien viele SchülerInnen so manchen Lehrkräften voraus. Hier sehen die KooperationspartnerInnen Chancen für Lehrkräfte, den SchülerInnen auf gleicher Ebene zu begegnen und somit diese zu bestärken, selbst in die Rolle des Lehrenden zu wechseln. Damit kann ein gegenseitiger Perspektivenwechsel für SchülerInnen und Lehrkräfte ermöglicht werden.

Weitere Möglichkeiten für ein verständnisvolleres LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis lägen für die Lehrkräfte z.B. darin, sich im Nachmittagsbereich als BetreuerIn an den Angeboten zu beteiligen. Hier haben Lehrkräfte die Möglichkeit „sich in einer anderen Atmosphäre“, d.h. nicht in der gewohnten Rolle als Lehrkraft, sondern als BegleiterIn und BeraterIn zu präsentieren (vgl. KP-GY-GT-MI\_1, 234–234).

Eine Rolle, der ein Kooperationspartner eines Gymnasiums große Bedeutung beimisst, ist die der VerbindungslehrerInnen. Deren Aufgabe sei es, einen zuverlässigen Informationsfluss zwischen KooperationspartnerIn und Schule zu gewährleisten. In der Rolle des „*Verbindungslehrers*“ sollten Lehrkräfte schul- oder projektrelevante Informationen von KooperationspartnerInnen an die jeweiligen SchülerInnen oder an die Schulleitung weitergeben, und damit zur besseren Kommunikation und zum reibungsloseren Ablauf der kooperativ entwickelten Angebote beitragen (vgl. KP2-GY-GT-MI\_2, 7–7).

In diesem thematischen Kontext nehmen alle Befragtengruppen Bezug auf die Gestaltung von Unterricht und Angeboten durch Lehrkräfte sowie auf die Beziehung zu außerschulischen KooperationspartnerInnen. Grundsätzlich widersprechen sich die Positionen der befragten Akteursgruppen nicht, jedoch werden jeweils andere Akzentuierungen vorgenommen.

Im Vergleich der Aussagen von SchulleiterInnen und Lehrkräften lässt sich feststellen, dass SchulleiterInnen sich vorwiegend auf die Stellung von Lehrkräften im breiteren Kontext „Schule und Bildung“ beziehen. Lehrkräfte sind demnach nicht mehr allein für die Wissensvermittlung in der Schule verantwortlich, sondern müssen sich öffnen für eine gemeinsame Gestaltung realitätsnaher und praxisbezogener Lernprozesse in Unterricht und Angeboten in Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen. Neben Offenheit und der Bereitschaft, außerschulische berufliche Qualifikationen bzw. Professionen zuzulassen, sei es erforderlich, sich auch methodisch-didaktisch weiterzuentwickeln, um den Unterricht lebensweltbezogener zu gestalten. Lehrkräfte müssten bereit sein, sich weiterzubilden



und etwa Projektmanagementkompetenzen erwerben, wenn Unterricht als solcher neu strukturiert werden soll.

Die Vorstellungen der Lehrkräfte brechen ebenfalls mit dem traditionellen Rollenbild, nach dem die Lehrkraft bisher ihren Unterricht frontal und ohne außerschulische Akteure durchgeführt hat. Die Aussagen der Lehrkräfte beziehen sich auf eine Entwicklung der LehrerInnenrolle dahingehend, dass Lehrkräfte künftig stärker als BegleiterInnen und UnterstützerInnen in Lernprozessen agieren. Ziel ist es, zusammen mit außerschulischen Akteuren individuelles und eigenverantwortliches Lernen und Handeln an verschiedenen Lernorten und in verschiedenen Lernkontexten – Unterricht, Angebot, außerschulische Lernorte sowie Praktika – zu ermöglichen.

Lehrkräfte sehen die Notwendigkeit, sich vielfältiger in den Prozess der Lern- und Lehrgestaltung einzubringen, und dabei den SchülerInnen und KooperationspartnerInnen mehr Gestaltungsspielraum einzuräumen als es gemäß der traditionellen LehrerInnenrolle erforderlich war. Eine Entwicklung in Richtung eines kooperativen Miteinander-Gestaltens und Verantwortung-Aufteilens ist erkennbar.

Auch in Bezug auf die Pflege von Kooperationsbeziehungen sehen sich Lehrkräfte stärker gefordert, in eigener Verantwortung zu entscheiden und zu strukturieren, wie im einzelnen – bezogen auf ihren Unterricht bzw. ihr Angebot – die Kooperationsbeziehung für die Gestaltung von Lernprozessen sinnvoll genutzt werden kann und welche Kompetenzen der KooperationspartnerInnen dabei einfließen.

KooperationspartnerInnen äußern sich in diesem Zusammenhang weniger zur Gestaltung von Lernangeboten, als vielmehr zur Position der Lehrkraft im Prozess von Erwerb und Vermittlung von Wissen. Die Lehrkraft ist demnach in kooperativ entwickelten Angeboten auch selbst Lernender. Bei Öffnung von Schule hin zu außerschulischen Kompetenzen kann sich die Lehrkraft nicht vom Wissenserwerb ausschließen. Um eine sinnvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis in Unterricht und Angebot herstellen zu können wird vertreten, dass Lehrkräfte bei außerschulischen KooperationspartnerInnen praktisches Wissen erwerben.

#### **2.4.5 Rolle, Kompetenzen und Aufgaben der außerschulischen KooperationspartnerInnen**

In Bezug auf Rolle, Kompetenzen und Aufgaben der außerschulischen KooperationspartnerInnen thematisieren die schulischen Akteure die Vor- und Nachteile

einer institutionellen Einbettung der PartnerInnen. Zu der damit verbundenen Aufgabengestaltung und Verantwortlichkeit für Schule und für Kooperationsbeziehungen werden in der Akteursgruppe der **SchulleiterInnen** zwei gegensätzliche Positionen vertreten. Der Vorteil eines Kooperationspartners, der nicht Angestellter einer Institution (z.B. eines Vereins) ist, liegt in dessen flexiblen und von Trägerseite aus weisungsunabhängigen Handlungsmöglichkeiten, d.h. er kann über sich selbst bestimmen, muss keinem Vorgesetzten Rechenschaft ablegen, kann auf Zuruf arbeiten, muss keine Dienstpläne einhalten und nicht trägerintern Bericht erstatten. Hier können die Akteure stärker auf das Angebot zugeschnittene Vereinbarungen treffen und es gibt konkrete und vor Ort erreichbare AnsprechpartnerInnen und Verantwortliche. Allerdings ist ein Ersatz meist nicht gesichert, wenn der Kooperationspartner selbst nicht einsatzfähig ist (z.B. im Falle von Erkrankungen).

Vorteile von Kooperationsbeziehungen mit institutionell gebundenen PartnerInnen liegen auch auf organisatorischer Ebene, sind jedoch anders gelagert: die Schule schließt nicht mit einer Einzelperson einen Kooperationsvertrag, sondern mit der Institution (z.B. der Musikschule oder dem Sportbund), wobei diese das Personal stellt. Hier liegt die Verantwortung beim Kooperationspartner selbst, qualifiziertes Personal auszuwählen und bei Ausfall für Ersatz zu sorgen. Das entlastet die Schule einerseits, nimmt ihr aber andererseits auch Entscheidungsspielraum.

Kompetenzen, die KooperationspartnerInnen mitbringen sollten, beziehen sich nach den Aussagen von **SchulleiterInnen und Lehrkräften** zum einen auf den Umgang mit SchülerInnen und Lehrkräften sowie auf Fähigkeiten, die in der Person der außerschulischen Fachkraft liegen (z.B. „Fingerspitzengefühl“, auf die SchülerInnen eingehen können, Offenheit auch gegenüber negativen Bewertungen, Fähigkeit sich auf die Rolle des Betreuers einzustellen, Erwartungen und Zielsetzungen im Angebot herunterschrauben, sich auf die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen einstellen sowie auf Lehrkräfte zugehen können). Zum anderen werden fachliche Kompetenzen in der Angebotsgestaltung angesprochen (z.B. Kompetenz in Sachfragen haben, überzeugend darstellen zu können wie fachliche Qualifikationen nutzbringend eingesetzt werden können, ausreichende fachliche Qualifikationen zur flexiblen Konzeptgestaltung, Anpassung des Konzeptes auf die Bedürfnislage der SchülerInnen sowie Organisation und Planung innerhalb der Angebotsgestaltung).

Nach den Aussagen der Befragten ist die Schule angewiesen auf außerschulische Kompetenzen und profitiert von den Qualifikationen der KooperationspartnerInnen, insoweit Angebote durch Lehrkräfte nicht abgedeckt werden können. Einigen KooperationspartnerInnen mangelt es jedoch an pädagogischen Kompetenzen im Umgang mit schwierigen SchülerInnen, d.h. sie haben wenig Erfahrung mit großen und heterogenen SchülerInnengruppen in der Ganztagschule. Die schulischen Akteure beziehen sich mit dieser Einschätzung vor allem auf KooperationspartnerInnen aus dem Musikschulbereich und auf freischaffende KünstlerInnen sowie auf pädagogisch nicht bzw. kaum ausgebildete „Billigkräfte“. Erstere haben nach den Angaben der Befragten überwiegend Erfahrungen mit Kindern aus „gutsituierten“ und finanziell besser gestellten Familien mit entsprechendem Bildungsniveau gemacht. Vielen fällt es schwer, sich bei verhaltensauffälligen SchülerInnen durchzusetzen oder ihr Konzept auf Kinder mit unterschiedlichem Bildungsniveau umzustellen. Die oftmals zum Sparen finanzieller Ressourcen eingesetzten „Billigkräfte“ wie Zivildienstleistende, Studierende oder „Ein-Euro-Jobber“ verfügen in den meisten Fällen aufgrund mangelnder Erfahrungen im Umgang mit Kindern über geringe pädagogische Kompetenzen.

Die SchulleiterInnen und Lehrkräfte fordern von außerschulischen PartnerInnen die Fähigkeit, im Angebot Ziele und Methoden an die Voraussetzungen der SchülerInnen anzupassen. SchulleiterInnen achten bei der Einstellung von KooperationspartnerInnen stärker auf fachliche Qualifikationen, wie z.B. Abschlüsse und Lizenzen, als auf pädagogische Kompetenzen. Als Nachweis für pädagogische Fähigkeiten genügen den SchulleiterInnen oft Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Hier wird von den Befragten die Gefahr gesehen, dass sich KooperationspartnerInnen pädagogisch schnell überfordert fühlen und das Angebot daran scheitern kann.

Weiterhin gehört es in den Augen der befragten schulischen Akteure zur Rolle der KooperationspartnerInnen, sich den schulischen Rahmenbedingungen wie schlechterer Ausstattung der Räume und geringem Stundenlohn anzupassen bzw. sich der Weisungsbefugnis der Schulleitung unterzuordnen. Hoch qualifiziertes Personal, fachlich wie pädagogisch, ist für die Schulen häufig nicht bezahlbar. Somit muss oft auf geringer qualifizierte Personen zurückgegriffen werden. Dieses Vorgehen zeitigt jedoch aus den weiter oben beschriebenen Gründen negative Konsequenzen in Bezug auf das Gelingen von Kooperationen und Angeboten.

Die KooperationspartnerInnen selbst verstehen die Kooperationsbeziehung als prinzipiell gleichberechtigt, und dies beinhaltet auch, sich schulischen Regularien

nicht vollständig unterzuordnen. Die außerschulischen PartnerInnen sehen sich nicht als Lehrkraft im typischen Sinne und lehnen es ab, wenn VertreterInnen der Schule die Art und Weise der Umsetzung des Angebotes zu stark vorschreiben. Besonders den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen wollen KooperationspartnerInnen selbst gestalten und explizit Unterschiede zum Unterricht schaffen. Jedoch wünschen sich KooperationspartnerInnen auch, über Kontroll- und Sanktionsmittel verfügen zu können, gerade in Situationen, in denen SchülerInnen die regelmäßige Teilnahme am Angebot nach dem „Lust-und-Laune-Prinzip“ handhaben. Nach Erfahrungen der KooperationspartnerInnen in Bezug auf die Durchführung schulischer Angebote ist es notwendig, den fachlichen Anspruch und Ehrgeiz herunter, und den pädagogischen Anspruch herauf zu setzen. Ein Kooperationspartner einer Grundschule beschreibt diese Veränderung der eigenen Ansprüche als für die Arbeit mit SchülerInnen notwendigen Lernprozess.

*„Dass man da einfach von seinem sportlichen Anspruch einfach Abstriche machen muss hin zu mehr pädagogischem, dass man sagen muss, ja, Hauptsache die Kinder haben Bewegungsmöglichkeiten und sie haben Spaß. Da geht's eben nicht um Technik und Leistung.“ [KP-GS-GT-GR\_12, 77–77]*

Für KooperationspartnerInnen – insbesondere für Sportvereine und Musikschulen – ist Schule jetzt schon ein potentieller „Arbeitgeber“ und es wächst das Bewusstsein, dass außerschulische Akteure für Schule nur dann attraktive KooperationspartnerInnen sind, wenn die Angebote an schulische Bedürfnislagen wie Durchführungszeiten und -orte angepasst sind. Das bedeutet aber ebenfalls, dass sich Aufgaben- und Kompetenzbereiche verändern und auf Schule abgestimmt werden müssen. Hierzu gehört auch der Erwerb von „Managementkompetenzen“ wie der Organisation von Abläufen und dem „Vermarkten“ des Angebots.

#### **2.4.6 Fort- und Weiterbildung**

Die Befragten benennen in mehrfacher Hinsicht Fort- und Weiterbildungsbedarfe. Die Äußerungen beziehen sich auf

- den Bedarf an fachspezifischer Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte und Kooperationspartner;
- den Bedarf an *gemeinsamer* Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte und Kooperationspartner;
- den Effekt von „learning by doing“ im Schulalltag sowie

- unterschiedliche Aspekte schulischer und außerschulischer Fort- und Weiterbildung.

Den Bedarf an Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte sehen die verschiedenen Akteursgruppen an unterschiedlichen Stellen. Während SchulleiterInnen und Lehrkräfte einen Bedarf an Fortbildungen auf verschiedenen Gebieten ansprechen und dabei häufig übereinstimmen, sehen die KooperationspartnerInnen einen Fortbildungsbedarf für Lehrkräfte nur im Bereich „Neue Medien“. Die SchulleiterInnen nennen die Bereiche „Zeitmanagement“, „Teamworking“ sowie „Methodenfortbildung“ im Bereich der Lehrmethoden für die individuelle Förderung von SchülerInnen. Die Lehrkräfte selbst wünschen Fortbildungen im Bereich „Evaluationsmethoden“ zur Erstellung und Auswertung von Fragebögen, Methodenfortbildungen für projektorientierten Unterricht sowie Fortbildungen zu einzelnen Projektthemen. Übereinstimmend benennen die schulischen Akteure einen Bedarf der Lehrkräfte in den Bereichen

- Projektmanagement,
- Konflikt- und Kommunikationsmanagement,
- praktische Erfahrungen in einem Wirtschaftsbetrieb,
- fachliche Weiterbildung etwa zu kooperativen Lehrmethoden und individueller Förderung.

Den Fort- und Weiterbildungsbedarf für die außerschulischen KooperationspartnerInnen sehen schulische und außerschulische Akteure in unterschiedlichen Bereichen. Während die schulischen Akteure vor allem in Bezug auf nichtpädagogische Fachkräfte wie HandwerkerInnen und KünstlerInnen den Bedarf an Fortbildungen zur Erweiterung des Kompetenzbereiches im Umgang mit einer heterogenen SchülerInnenschaft, insbesondere mit SchülerInnen aus bildungsbenachteiligten Familien, sehen, nennen die außerschulischen PartnerInnen weniger pädagogische als vielmehr thematisch-methodische Schwerpunkte. Die außerschulischen Fachkräfte sehen den eigenen Fortbildungsbedarf vor allem in Bezug auf

- Methoden der kollegialen Beratung,
- Methoden im Bereich „soziales Training“,
- Methoden für problemspezifische Fördergebiete wie z.B. LRS,
- Projektmanagement, sowie
- Recht (Familien-, Schul-, Migrationsrecht).

Darüber hinaus benennen sowohl die befragten Lehrkräfte, als auch die KooperationspartnerInnen einen Bedarf an *gemeinsamen* Fortbildungen. Pädagogisches und nicht-pädagogisches Fachpersonal sowie Lehrkräfte betonen dabei den Bedarf an Weiterbildungen zu Arbeitsmethoden und Techniken. Weiterhin wünschen insbesondere das pädagogische Personal und die Lehrkräfte das Kennenlernen der beteiligten Professionen und deren Arbeitsweisen, um gegenseitige Vorurteile und Missverständnisse abzubauen. Ebenfalls zur Verbesserung der Kooperationskultur werden Weiterbildungen im Bereich „Kommunikationsmethoden“ zwischen diesen Akteursgruppen genannt. Auch zur besseren Koordination, Abstimmung und Aufteilung von Aufgaben in Lernangeboten benötigen die beteiligten Akteure nach eigenen Angaben gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen. Des Weiteren benennen sie im Bereich der wirksamen Präventionsarbeit zum Abbau von Gewalt und Aggression unter den SchülerInnen externe Fortbildungsangebote. Wie schon von den KooperationspartnerInnen für die eigene Akteursgruppe benannt, wird in den Interviews von Lehr- und Fachkräften ein gemeinsamer Weiterbildungsbedarf an Methoden zum „sozialen Training“ geäußert. Auch im Bereich „Schulentwicklung“ und deren Auswirkung auf Planung und Umsetzung kooperativ entwickelter Angebote wünschen Lehr- und Fachkräfte gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen.

Neben den Forderungen nach geeigneten Fort- und Weiterbildungen, um die Kooperationsfähigkeit der Akteure zu erhöhen, erwähnen die Befragten auch Lernformen der gegenseitigen „Fort- und Weiterbildung“ im Schulalltag in Form von „learning by doing“. Dies ist nach den Befragten dann möglich, wenn die kooperierenden PartnerInnen auf ihrem jeweiligen Gebiet über umfangreiche fachliche Qualifikationen verfügen. Eine Hauptschullehrkraft betont dabei, vor allem von den Arbeitsmethoden der Schulsozialarbeit zu lernen.

Lehr- und Fachkräfte geben an, in gemeinsamer Gestaltung und Umsetzung von Angeboten und Projekten im Vor- und Nachmittagsbereich nach dem Prinzip des „learning by doing“ Teammodelle und Kooperationsmethoden zu erarbeiten. Geeignet für dieses prozessorientierte Voneinander-Lernen sind nach Aussagen einer Gymnasiallehrkraft Teammodelle zwischen schulischen und außerschulischen KooperationspartnerInnen verschiedener Disziplinen. Insbesondere Lehrkräfte profitieren von KooperationspartnerInnen in der gemeinsamen Umsetzung von Projekten im Rahmen des projektorientierten Arbeitens im Vor- und Nachmittagsbereich. Auch im Bereich der pädagogischen Arbeitsmethoden und Techniken in der Zusammenarbeit von pädagogischem Fachpersonal (z.B. Schulsozial-

arbeiterInnen und Lehrkräften) lernen die durchführenden Lehr- und Fachkräfte gegenseitig voneinander.

Denkbar zur Umsetzung des Fortbildungsbedarfs sind schulische und außerschulische Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Nach den Angaben der Befragten bildet eine Vielzahl an Trägern die eigenen MitarbeiterInnen für die Übernahme von Angeboten in Schulen selbst aus und auch regelmäßig fort. Angegeben werden hier z.B. Trainerscheine und Methoden im Sportbereich oder pädagogische Weiterbildungen für MitarbeiterInnen des Jugendamtes. KooperationspartnerInnen allerdings, die institutionell nicht gebunden sind und vertraglich mit geringer Stundenzahl pro Woche arbeiten, haben keinen Anspruch auf Finanzierung einer Fortbildung, etwa durch die Kommune. Darüber hinaus mangelt es in den Schulen an Konzepten für regelmäßige gemeinsame Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften und KooperationspartnerInnen.

Neben der Forderung nach gezielten eigenen Fortbildungen werden von den befragten Lehrkräften an Gymnasien und Realschulen angesichts der täglichen Herausforderungen der Kooperationsarbeit mit außerschulischen PartnerInnen Vorschläge für die zukünftige Lehrkräfteausbildung gemacht. In der Ausbildung seien in Zukunft angesichts der Tendenzen der aktuellen Schulentwicklung dringend die Bereiche der praktischen Erfahrungen in Wirtschaftsbetrieben, der Kooperation mit KollegInnen anderer Professionen sowie der Bereich „Projektmanagement“ mit abzudecken.

## **2.5 Kooperative Gestaltung von Lernangeboten**

Die befragten Akteure benennen Bedingungen der Ausgestaltung von kooperativ entwickelten Lernangeboten, die deren Gelingen in ihren Augen mehr oder weniger stark beeinflussen. Mit Abstand am häufigsten werden Aspekte der konzeptionellen und pädagogischen Umsetzung der Angebote genannt. Außerdem sprechen die Befragten Verbindlichkeit, Bedarfsorientierung der Angebote sowie die Arbeitsteilung bei der Umsetzung an.

### **2.5.1 Konzeptionelle und pädagogische Umsetzung**

In ihren Einschätzungen der Gelingensbedingungen in der Gestaltung von Lernangeboten, bezogen sowohl auf Unterricht als auch auf jene Angebote, welche in Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen durchgeführt werden, beziehen sich die Befragten auf verschiedene Dimensionen der Umsetzung. Sie thema-

tisieren Angebotsform, Angebotspektrum, Organisation sowie Methodik und Didaktik von Lernangeboten. Die konzeptionelle und pädagogische Umsetzung der kooperativ entwickelten Lernangebote sprechen vor allem Akteure an Grund- und Gesamtschulen an. An den Haupt- und Realschulen sowie an den Gymnasien des Samples spielen konzeptionelle und pädagogische Aspekte hingegen kaum eine Rolle.

### Angebotsform

In der Gestaltung der schulischen und außerschulischen Angebote sind verschiedene Formen der Umsetzung denkbar: die Extreme bilden dabei rein fakultative Angebote auf der einen, und rein verbindliche Angebote auf der anderen Seite. Dabei vertreten die verschiedenen Akteursgruppen unterschiedliche Positionen zu den für das Gelingen der Angebote in ihren Augen zu präferierenden Formen.

Die **SchulleiterInnen** bevorzugen eine verbindliche Angebotsstruktur. So legt die Schulleiterin einer großstädtischen Gesamtschule Wert auf verbindliche Förderstrukturen, vor allem, um innerhalb eines für alle verbindlichen Angebotspektrums stigmatisierende Wirkungen zusätzlicher Förderangebote zu vermeiden. In diesen verbindlichen Rahmen werden dann fakultative Elemente integriert.

*„Ohne dass sich das sanktionsmäßig für die Schüler auswirkt, du musst jetzt zum Förderunterricht, sondern alle Schüler machen auf einer Schiene bestimmte Dinge. (...) Die einen machen Schülerrat, die kriegen Förderunterricht, die machen Hausaufgaben usw., und alle sind zur gleichen Zeit hier, und keiner wird irgendwo deformiert [sic] (...) und kuckt den anderen nach, die nach Hause gehen, alle sind noch hier. So gesehen, krieg ich emotional, auf der emotionalen Schiene für den Schüler als auch von den tatsächlich verbindlichen Abmachungen, dass sie da sein müssen, 'ne völlig andere Situation. Das sind z.B. Erfahrungen aus solchen Kooperationen.“*  
[SL-GeS-HT-GR\_5, 179–183]

Zudem wird die Meinung vertreten, dass unterrichtsnahe Förderangebote im Nachmittagsbereich von Lehrkräften durchgeführt werden sollten.

Auch in der Akteursgruppe der **Lehrkräfte** sprechen sich viele Befragte aus Gründen der Planbarkeit und der besseren Möglichkeiten der Verzahnung von Unterricht und Angebotsinhalten für eine verbindliche Gestaltung des Angebots aus. Zudem wird eine Öffnung der Angebote am Nachmittag für alle Kinder, und nicht nur für jene berufstätiger Eltern gefordert.

Die **KooperationspartnerInnen** hingegen bevorzugen fakultative Angebotsformen, die den Kindern und Jugendlichen bei Angebotsnutzung Wahlmöglich-



keiten offen lassen, sehen aber durchaus auch die Vorteile verbindlicher Zeitstrukturen.

*„Also wir machen es ja eigentlich so, dass wir relativ oder den Kindern und den Eltern eine sehr individuelle Gestaltungsform hier zu Gute kommen lassen. Ab 14 Uhr können die Kinder stündlich abgeholt werden, immer wenn ein bestimmter Themenbereich beendet ist. Wir haben vom Prinzip her keinerlei Verpflichtungen, dass die Kinder zweimal oder dreimal in der Woche bis 16 Uhr da sein müssen. Das kommt den Eltern sehr entgegen. Und die Kinder können halt noch außerhalb des offenen Ganztages ihren Hobbys nachgehen. (...) Auf der anderen Seite wird's für einige Kinder sehr, sehr gut sein, wenn sie jeden Tag bis 16 Uhr in der Schule sind, ein festes soziales Umfeld finden, nicht unbedingt vor der Glotze hängen.“ [KP1-GS-GT-GR\_3, 184–184]*

Schulische wie auch außerschulische Akteure sehen ungeachtet dieser unterschiedlichen Präferenzen jeweils sowohl die Vorteile, wie auch die Nachteile verbindlicher bzw. fakultativer Angebotsstrukturen. Allerdings sind unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu beobachten. Während die außerschulischen KooperationspartnerInnen eher die Bedeutung des Schaffens von Lernräumen und Gelegenheitsstrukturen betonen, heben schulische Akteure eher den Nutzen fester, regelmäßiger Angebote hervor, die kontinuierlich über das ganze Schuljahr hinweg besucht werden.

### Angebotsspektrum

Auch in den Aussagen zum Angebotsspektrum werden die unterschiedlichen Perspektiven der schulischen und außerschulischen Akteure deutlich. Die **schulischen Akteure** sehen hier Bedarf an einer Ausrichtung am Profil der jeweiligen Schule, wobei eine Lehrkraft an einer Gesamtschule zusätzlich eine verstärkte Praxisausrichtung der Angebote fordert. Während die Bedürfnislage der SchülerInnen in den Aussagen der schulischen Akteure eine nachgeordnete Rolle spielt, ist die Ausrichtung des Angebotsspektrums an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder für die außerschulischen Fachkräfte zentral.

### Organisation von Lernangeboten

Zu den Bedingungen, die die befragten Akteure für die Organisation von Lernangeboten als förderlich erachten, zeigen sich ebenfalls aktEURsspezifische Unterschiede. Während die schulischen Akteure einen Vorteil darin sehen, wenn die Koordination in Verantwortung der Schule liegt, herrscht bei den befragten au-

ßerschulischen Fachkräften die Einschätzung vor, die Koordination nach spezifischen Bedürfnislagen sei ein erfolgversprechenderer Organisationsansatz.

Von den befragten **schulischen Akteuren** wird als günstig für das Gelingen der Angebote angeführt:

- festgelegte Rahmenbedingungen, wie feste Zeiten und Orte, an denen Angebote stattfinden sowie feste Abholzeiten;
- klar strukturierte Abfolgen von Angebotseinheiten;
- Rückmeldungen der KooperationspartnerInnen an die Schulleitung zur besseren inter-institutionellen Abstimmung, sowie
- stärkere Verzahnung von Angebot und Unterricht.

Die **außerschulischen PartnerInnen** vertreten zum Teil den schulischen Akteuren gegenläufige Positionen in Bezug auf eine das Gelingen der Angebote begünstigende Angebotsorganisation:

- selbstständige Verantwortung der Angebotswahrnehmung bei den SchülerInnen;
- flexible Abholzeiten je nach Bedürfnissen von SchülerInnen und Eltern bei festen Zeiten und Orten der Angebotsdurchführung;
- stärkere Rhythmisierung von Sportangeboten, um dem Bewegungsbedarf der Kinder gerecht zu werden;
- stärkere Ausgestaltung und Qualifizierung der Lehrkräftemitverantwortung, z.B. in der Hausaufgabenbetreuung, sowie
- klare Trennung von Unterricht und Freizeitangeboten.

Die schulischen und außerschulischen Akteure stimmen in ihren Aussagen neben diesen eher kontroversen Ansätzen in einigen zentralen Fragen der Organisation kooperativ entwickelter Angebote überein. So äußern beide Gruppen den Bedarf nach einer stärkeren Vernetzung von schulischen und außerschulischen Angebotsstrukturen. Auf Seiten der Lehrkräfte wird eine kurze oder flexible Angebotsdauer für Erst- und Zweitklässler vorgeschlagen, die deren begrenzter Konzentrationsfähigkeit eher gerecht werde. Auch Kleingruppenstrukturen in den Angeboten werden von schulischen wie außerschulischen Akteuren als für das kindliche Lernen günstige Organisationsform angeführt.

## Gestaltung von Lernangeboten, Lerntechniken und Lernziele

In Bezug auf eine kontextsensible Förderung in außerschulischen Lernangeboten finden sich in den Aussagen der Befragten keine spezifischen Muster. Als in der Lernsituation förderlich werden angeführt:

- persönlichkeitsformende und interessenbezogene Angebote mit selbstständigen Lernprozessen und spielerischen Lernmethoden;
- Anpassung des Lerntempos an individuelle Voraussetzungen;
- problemlagen- und lebensweltbezogener Zugang;
- vielgestaltiges Anregungsmilieu;
- weniger Leistungsorientierung und mehr Möglichkeiten der Interessensfindung, sowie
- methodisch strukturiertes peer-learning und heterogene Lerngruppen.

Diese Gelingensbedingungen in der Gestaltung von Lernangeboten, Lerntechniken und Lernzielen werden vor allem von Akteuren in den Grund- und Gesamtschulen des Samples in den Blick genommen. In den Gymnasien des Samples sind keine entsprechenden Äußerungen zu verzeichnen. An einer Haupt- sowie einer Realschule sprechen die Befragten bereichsübergreifendes Arbeiten im Projekt (-unterricht) als förderliche Bedingung für das Gelingen von Angeboten an.

### 2.5.2 Formen von Verbindlichkeit

In den verschiedenen Schulen des Samples werden unterschiedliche Möglichkeiten der Realisierung der allerdings nicht von allen befragten Akteuren angestrebten Verbindlichkeit der Angebote angesprochen. Dabei wird die Verbindlichkeit der Teilnahme an außerunterrichtlichen, kooperativ entwickelten Angeboten durch Kontrollinstrumente wie Elternunterschriften, die Notwendigkeit von Entschuldigungen bei Versäumnissen sowie Anwesenheitslisten oder das Vermerken unentschuldigter Fehlen im Zeugnis als „wichtige Komponenten für das Gesamtbild“ erhöht (vgl. KP1-RS-GT-KL\_4, 97–97). Andere Schulen streben eine verbindliche Form der Angebotsgestaltung an, indem sie die Schul- und Organisationsentwicklung von einer Halbtagsschule in Richtung einer (teil-) gebundenen Ganztagschule vorantreiben.

Eine andere Strategie als die der Sanktionierung bzw. Kontrolle ist die der Unterstützung der Interessensbildung mit der Möglichkeit der selbstständigen Entscheidung für oder gegen das Angebot nach einer gewissen „Probezeit“. Realisiert wird dies etwa über 14-tägige Schnupperwochen oder per Beschränkung der ver-

bindlichen Teilnahme auf ein halbes Jahr in der Grundschule, mit der Möglichkeit, nach dem Schulhalbjahr die Angebote zu wechseln oder abzuwählen.

Entgegen diesen Strategien zur Erhöhung des Verbindlichkeitscharakters der Angebote wird in einigen Schulen den SchülerInnen bewusst freie Wahl gelassen. Neben frei wählbaren Angeboten, deren Teilnahme nach Anmeldung verbindlich ist, wird hier noch eine „reine Betreuungsgruppe“ angeboten um den Kindern die Möglichkeit zum Spielen, Sich-Ausruhen und Sich-Zurückziehen zu geben.

### **2.5.3 Bedarfsorientierung**

Die Bedarfsorientierung als Gelingensbedingung der kooperativ entwickelten unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote wird vor allem in den Grund- und Hauptschulen des Samples thematisiert. Die Äußerungen beziehen sich zum einen auf die Ausrichtung der Inhalte, zum anderen auf den Anspruch der Teilnahme am Nachmittagsangebot.

Die inhaltliche Ausrichtung der Angebote sollte sich nach den Aussagen der Befragten an den Gesamtschulen des Samples am Förderbedarf sozial benachteiligter Kinder sowie der Kinder mit Migrationshintergrund orientieren. An einer Hauptschule wird eine Orientierung an realistischen Berufschancen der Jugendlichen bei der Wahl der Praktikumsplätze angegeben, die von den LehrerInnen unterstützt wird, um die Chancen auf einen Ausbildungsplatz nach dem Schulabschluss zu erhöhen. An den Grundschulen des Samples geben die befragten Akteure als Gelingensbedingungen folgende inhaltliche Ausrichtung des kooperativ entwickelten Angebotsspektrums an:

- Aufnehmen der Kinderwünsche in die Angebotsplanung und deren regelmäßige Nachfrage;
- Vorrang der Kinderwünsche vor dem Schulprogramm;
- Orientierung an Leistungsvermögen, Begabungen und Neigungen der Kinder;
- stärkere Prozessorientierung der Angebote, sowie
- Konzipierung der Angebote als Ergänzung zum Unterricht.

Nach Angaben einer Grundschullehrkraft erschweren finanzielle Kürzungen eine Bedarfsorientierung des Angebotes an den Interessen der Kinder. An den Schulen sind die Ganztagesplätze in der Regel stärker nachgefragt als es der Ausbau der Ganztagschule zulässt, so dass nicht alle Kinder Zugang zum Ganztagsangebot haben können und der Anspruch auf einen Ganztagsplatz und damit der Zugang zum Nachmittagsangebot durch Aufnahmekriterien geregelt werden muss. In den

Grundschulen des Samples werden drei Kriterien der „Bedürftigkeit“ genannt, nach denen die Ganztagskinder in den meisten Fällen von der Schule ausgewählt werden:

- alleinerziehende Elternteile;
- Berufstätigkeit beider Elternteile, sowie
- Förderbedarf der Kinder.

Kritisiert wird von an den Grundschulen des Samples tätigen Akteuren, dass zum einen die Kinder zu kurz kämen, deren Eltern sich eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung für ihre Kinder wünschten, ohne eines der drei genannten Kriterien zu erfüllen. Zum anderen berichtet die Schulleiterin einer Grundschule, dass das Angebot an ihrer Schule nach dem Ausbau zur Ganztagschule nur noch den Kindern berufstätiger Eltern zur Verfügung stehe, während manche Kinder aus sozial benachteiligten Familien, die vorher durchaus an den schulischen und außerschulischen Angeboten der „verlässlichen Grundschule“ teilnehmen konnten, keinen Zugang mehr hätten.

## **2.6 Defizite der Schulpraxis**

Neben Bedingungen, die der Entwicklung einer kooperativen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebotskultur aus Sicht der befragten Akteure förderlich sind, zeigen die Befragten auch Defizite auf, die die schulische Kooperationspraxis in ihren Augen bestimmen.

Schulformen- und akteursübergreifend wird in den Schulen ein Zeitmangel moniert: dieser bezieht sich auf fehlende Zeit für mehr zusätzliche Aktivitäten, den Mangel an (bezahlter) Zeit für organisatorische Absprachen bzw. konzeptionelle Erarbeitung einer Kooperationskultur, sowie auf den zu großen Zeitdruck für die Öffnung für und die Erprobung von neuen Lehr- und Lernmethoden und Ansätzen individueller Förderung.

Die Lehrkräfte bemängeln, bei zu hoher Stundenbelastung zu wenig Zeit für zusätzliche außerunterrichtliche Aktivitäten zu haben. Eine Lehrkraft eines Gymnasiums fügt hinzu, dass auch der Stundenplan der Kinder- und Jugendlichen diesbezüglich wenig Freiraum lasse. Die Kooperationspartnerin einer Gesamtschule thematisiert sehr konkret den Zeitbedarf, den verschiedene Professionen für die gegenseitige Verständigung und Feinabsprachen der jeweiligen Einzel- und Teamaktivitäten benötigen. Sie schreibt das oft vorherrschende gegenseitige Un-

verständnis dem Zeitmangel zu, der wenig Spielräume für gemeinsame Koordinierungsarbeit lässt.

*„Also so diese, na ja, Professionen, die sich sehr ähnlich sind, die verkannten sich ja oft so miteinander, das heißt jetzt der Bio- und der Chemiebereich oder der Psychologie- und der pädagogische Bereich, oder Lehrer und Sozialarbeiter, so. (...) Ich hab oft den Eindruck, es ist Zeitmangel, weil ich als Lehrer muss 'ne bestimmte Sache durchziehen und ich habe 35 Schüler vor meiner Nase sitzen, und davon sind mindestens 60 % nicht deutschsprachig aufgewachsen und trotzdem hab ich den Auftrag, die vier Klausuren in dem Semester durchzubeulen. Und dann kommt die Sozialarbeiterin an und will noch mal ein bisschen Ringelpiez mit anfassen machen.“ [KP1-GeS-HT-GR\_5, 307–309]*

Zudem kritisiert diese Fachkraft, dass den Lehrkräften im Unterricht die Zeit für Methoden individueller Förderung und Betreuung fehle. Dadurch komme es immer wieder vor, dass sie im Nachmittagsbereich Auffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen feststelle, die die Lehrkraft im Unterricht gar nicht bemerkt hat. Sie sieht allerdings den Grund dafür nicht in mangelnden Kompetenzen der Lehrkräfte, sondern in den schulischen Rahmenbedingungen, die die Lehrkräfte mit einer Zuständigkeit für zu viele Kinder und zu viel Druck, etwa durch Anforderungen des Lehrplans, belasten.

*„Aber in dem Rahmen ist es oft vielleicht gar nicht möglich, weil der Zeitrahmen fehlt oder der Druck da ist, 'ne bestimmte Sache durchzuführen.“ [KP1-GeS-HT-GR\_5, 311–311]*

Neben dem allgemein beklagten Zeitmangel wird in den Sek.I-Schulen ein fehlender Praxis- und Lebensweltbezug der Unterrichtsinhalte sowie fehlende Öffnung zu außerschulischen (wirtschaftlichen) Partnern bemängelt. Ein Kooperationspartner einer Gesamtschule fordert, die schulischen Inhalte grundlegend zu überarbeiten und in den im Lehrplan verankerten Themen mehr Bezug zur Lebenswelt der Kinder- und Jugendlichen herzustellen. Die Lernwerkstätten in den Hauptschulen des Samples werden von den Befragten als willkommene Ausnahme beschrieben.

In einigen Äußerungen werden die strukturellen Bedingungen der schulischen Arbeit als defizitär empfunden. So fordert etwa eine Schulleiterin ein Überdenken des Rollenverständnisses der Schulleitung, da mit der im Vergleich zu den skandinavischen Ländern viel höheren Stundenbelastung der Schulleitungen übergreifende Führungs- und Managementaufgaben nicht in befriedigender Weise zu erfüllen seien. Auch ein Kooperationspartner sieht die Schulen *„mit der ganzen Organisation und den Finanzierungen und so überlastet“* (vgl. KP1-GS-GT-KL\_1, 59–59).

Ebenfalls in der schulischen Zeitstruktur liegt ein anderes von den befragten Akteuren angesprochenes Defizit begründet: Projektbezogenes Arbeiten werde dadurch erschwert, dass in den Regelstrukturen klassen- und themenübergreifendes Arbeiten kaum möglich, und der 45-Minuten-Takt für die Projektarbeit ungeeignet sei. Außergewöhnliche Projektphasen mit effizienten Arbeitsstrukturen und motivierten SchülerInnen bleiben nach den Aussagen der Akteure „Eintagsfliegen“, weil der Schulalltag in seinen Strukturen keine Freiräume zulässt, um neue Arbeitsweisen weiter fortführen zu können. Dadurch schlafen im Alltag begonnenen Veränderungen und Entwicklungen in Richtung neuer Lehr- und Lernmethoden wieder ein. So lösen sich nach den Projektwochen die entstandenen Strukturen klassenübergreifenden, themenzentrierten Arbeitens und neue zwischenmenschliche Beziehungen wieder auf, da der Schulalltag die Akteure wieder in die festgelegten Bahnen zwingt. Die Fortführung in Projektwochen begonnener Projekte lasse sich organisatorisch schwierig umsetzen, da klassenübergreifende Projektgruppen sich innerhalb der Unterrichtszeit nicht zusammenfinden könnten: in einer Schule wird deshalb eine Weiterführung in Wahlpflichtkursen versucht.

Auch Aspekte der Vernetzung und der Kooperationskultur werden kritisch in den Blick genommen: so müsse der Übergang Grundschule – Hauptschule in den Augen eines Kooperationspartners einer Hauptschule durch eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Grundschulen eigentlich mehr in den Blick genommen werden. Die Kooperationspartnerin eines Gymnasiums wirft der Schule vor, im Gegensatz zu den freien Anbietern noch kein Konzept und keine Kultur von Dienstleistungen für Kinder zu pflegen. Da der Schulbesuch für die SchülerInnen sowieso verpflichtend sei, werde das Angebotsspektrum viel zu wenig durchdacht und nicht an den Interessen der SchülerInnen ausgerichtet.

*„Wir sind ja jetzt so in diese Richtung ‚Dienstleistung‘ gegangen, was Schule ja auch noch nicht im Kopf hat. Wir haben das Material - das - also die Schüler, die sind ja nicht zwangsweise da. Ich kann nicht sagen: Ihr seid sowieso da und was ich euch anbiete ist eigentlich völlig egal, ihr müsst kommen.‘ Müssten sie nicht. (...) Und wir haben so diese Gratwanderung zwischen Attraktivität - das darf ja auch nicht so aufgesetzt sein, dass es so eine Art ‚Lockangebote‘ sind, aber (...) die Schüler müssen schon von sich aus sagen: ‚Das ist interessant, da will ich mitmachen.‘ Und das ist Dienstleistung. Das ist das Anbieten und kucken, ob es ankommt. Das ist Schule völlig fremd. Weil die sind sowieso da.“ [KP-GY-GT-MI\_1, 236–238]*

In der akteursgruppenspezifischen Analyse ergibt sich, dass Lehrkräfte und außerschulische PartnerInnen in der Artikulation von Defiziten der Schulpraxis ähnlich ansetzen. Die SchülerInnen haben, bedingt durch ihren lebensphasenspezifischen

Blick, einen besonderen Fokus: sie bringen Kritik am Tagesablauf – zu wenig Aufenthalt im Freien, eine fehlende Verknüpfung von Vor- und Nachmittag sowie zu wenig Praxisbezug und zu wenig praktischen Nutzen des Unterrichts außerhalb der Lernwerkstätten – zum Ausdruck. Die SchulleiterInnen äußern sich – mit Ausnahme der Schulleiterin einer Grundschule mit ausgeprägter Kooperationskultur – nicht zu Defiziten der Schulpraxis; diese werden vor allem von Lehrkräften und außerschulischen PartnerInnen angesprochen.

Eine denkbare Erklärung für diese akteursspezifischen Unterschiede ist zum einen, dass die Defizite erst in der täglichen Arbeit deutlich, und von den Lehr- und Fachkräften zu wenig kommuniziert werden. Zum anderen ist es möglich, dass die SchulleiterInnen als die nach den Angaben der Befragten für die Kooperationspraxis Verantwortlichen Defizite in der Interviewsituation nicht klar benennen, sondern den Umweg über die positive Formulierung förderlicher Bedingungen vorziehen.



### 3 Einschätzung der Kooperationsgewinne durch die befragten Akteure

Nach Deinet und Dithmar (u.a.) können sich Kooperationen nur etablieren, „*wenn die damit verbundenen Gewinne greifbar sind*“ (Dithmar u.a. 1999: 166). Die AutorInnen führen weiter aus: „*Von daher ist es für die Installierung einer Schulkoope-ration von elementarer Bedeutung, dass Lehrkräfte schnell und eindrucksvoll erleben, wie sie von der Neuerung profitieren*“ (ebd.). Die Prämisse dieser Überlegungen ist das Menschenbild des *homo oeconomicus*, wie er Theorien der rationalen Wahl (rational choice) zugrunde liegt, und demzufolge Menschen ihr Handeln stets nach der Maximierung ihres individuellen Nutzens ausrichten. Demnach werden Kooperationen dann eingegangen und erhalten, wenn beide Seiten für sich einen möglichst großen Gewinn aus dieser Zusammenarbeit ziehen.

Die Bedeutung des „Gebens und Nehmens“ für das Gelingen der eingegangenen Kooperationen betonen auch die InterviewpartnerInnen an unterschiedlichen Stellen. Aber im Gegensatz zu der oben vertretenen Annahme steht für alle beteiligten Akteure nicht so sehr der eigene, sondern vielmehr der Vorteil der SchülerInnen im Vordergrund.<sup>24</sup> Die KooperationspartnerInnen haben zudem meist auch mögliche Gewinne der anderen Kooperationsbeteiligten im Blick. Eine Ausnahme bilden die kaum thematisierten Gewinne der Fachkräfte, für die lediglich selbstreferentielle Äußerungen vorliegen, d.h. Äußerungen von Fachkräften zu Gewinnen der eigenen Akteursgruppe, während die anderen Akteursgruppen sich nicht (fremdreferentiell) auf Gewinne von Fachkräften beziehen.<sup>25</sup> Im Folgenden wird aus diesem Grund zwischen Gewinnen auf der institutionellen Ebene von Kooperationseinrichtung und Schule, sowie auf der personellen Ebene von Lehrkräften, Fachkräften und SchülerInnen unterschieden. Spezielle Gewinne der Akteursgruppe der SchulleiterInnen werden nicht aufgezeigt, da die befragten Akteure die Gewinne der SchulleiterInnen mit Gewinnen der Institution Schule gleichsetzen.

Die folgende Abbildung veranschaulicht, dass die Gewinne der SchülerInnen – wie bereits weiter oben erwähnt: gemessen an der Anzahl der codierten *Nennungen*, *nicht* bezogen auf die Zahl der durchgeführten Interviews – für alle befragten Ak-

---

<sup>24</sup> Dieser Befund wird durch die Ergebnisse früherer Studien gestützt (vgl. etwa Behr-Heintze/Lipski 2005: 30).

<sup>25</sup> Mit „selbstreferentiell“ werden hier Äußerungen bezeichnet, die sich auf die eigene Akteursgruppe beziehen, während „fremdreferentiell“ die Bezugnahme auf eine andere Akteursgruppe bezeichnet.

teursgruppen im Vordergrund stehen.<sup>26</sup> Auch die SchülerInnen selbst, die in vielen im Interview angesprochenen Bereichen keine Stellung beziehen, nehmen überdurchschnittlich häufig die eigenen Gewinne in den Blick, die ihnen durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren entstehen. Die persönlichen Gewinne der Fachkräfte werden im Gegensatz zu persönlichen Gewinnen der Lehrkräfte kaum genannt, während die Gewinne der Institution Schule sowie die der Kooperationseinrichtung *auf Organisationsebene* insgesamt ähnlich häufig erwähnt werden. Da aber Lehr- und Fachkräfte diejenigen sind, die zum Vorteil der Kinder- und Jugendlichen eng kooperieren sollen, kann diese Diskrepanz von Bedeutung sein. Eine mögliche Erklärung für die weitgehende Ausblendung der *persönlichen* Gewinne der Fachkräfte könnte sein, dass für die mit Schule kooperierenden Fachkräfte der Gewinn der Kooperation nicht so sehr über den eigenen, persönlichen Gewinn, sondern vielmehr über die Gewinne der ihnen anvertrauten SchülerInnen definiert wird. Diese Asymmetrie könnte aber ebenso als Indikator für eine ungleichgewichtige Verteilung des vielbetonten „Gebens und Nehmens“ gewertet werden.

**Abbildung 17: Äußerungen zu Kooperationsgewinnen nach Akteursgruppen in Prozent (n = 768)<sup>27</sup>**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.**Quelle: Interviewauswertung KOSA

Gemessen an den pro Akteursgruppe codierten Textstellen stehen für alle befragten Akteursgruppen die Gewinne der SchülerInnen im Vordergrund. Lediglich die SchulleiterInnen messen den Gewinnen der Schule im quantitativen Vergleich der codierten Textstellen die gleiche Bedeutung zu. Gemessen an der Gesamtzahl der Textstellen, die Äußerungen zu Gewinnen beinhalten, bezieht sich ein Anteil von 57 Prozent auf solche, die nach Ansicht der Befragten den SchülerInnen durch die Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen entstehen (vgl. Abbildung 18).

**Abbildung 18: Verteilung der zu Kooperationsgewinnen codierten Textstellen (n = 768)**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.**Quelle: Interviewauswertung KOSA

---

<sup>26</sup> Auch wenn qualitative Daten nur bedingt geeignet sind, auf quantitative Analysen begründete Aussagen zu treffen, wird in diesem Bericht dennoch in Anlehnung an die Grundannahmen quantifizierender Inhaltsanalyse (vgl. etwa Brunner/Tschacher 2002: 260 f.) an einigen Stellen ein Überblick über die quantitative Verteilung der codierten Textstellen angeführt. Die Anteile deuten dabei allerdings nicht auf objektiviert abzählbare Merkmale hin, sondern auf die *Bedeutsamkeit* des jeweiligen Topos für die befragten Akteure. Dabei wird davon ausgegangen, dass das häufige (und möglicherweise redundante) Aufgreifen eines Topos ein Indiz für entsprechende Relevanzstrukturen darstellt, von dem durchaus interpretierbare Aussagen zu erwarten sind.

<sup>27</sup> SL = SchulleiterInnen, L = Lehrkräfte, KP = KooperationspartnerInnen und S = SchülerInnen.

Die meisten Äußerungen zu den Kooperationsgewinnen der SchülerInnen kommen von den befragten Kindern und Jugendlichen selbst. Den geringsten Anteil an der Gesamtzahl der Äußerungen haben die Gewinne der SchülerInnen innerhalb der Äußerungen der Gruppe der SchulleiterInnen. Für diese stehen eher institutionelle Aspekte im Vordergrund. Die folgende Abbildung zeigt den Anteil jener codierten Textstellen, der Gewinnen von SchülerInnen gewidmet ist, an der Gesamtzahl der codierten Textstellen je Akteursgruppe (vgl. Abbildung 19).

**Abbildung 19: Gewinne von SchülerInnen und deren Anteil an den pro Akteursgruppe codierten Textstellen in Prozent (n = 442)**

**Fehler! Keine gültige Verknüpfung.** Quelle: Interviewauswertung KOSA

Diese zunächst allgemeinen und auf dem quantitativen Vergleich von Nennungen fußenden Ausführungen zu den Kooperationsgewinnen der einzelnen Akteursgruppen sollen in den folgenden Kapiteln qualitativ aufgeschlüsselt werden: auf der Ebene der Institutionen „Schule“ und „Kooperationseinrichtung“, auf der personellen Ebene der Lehr- und Fachkräfte sowie auf der Ebene der SchülerInnen.

### 3.1 Kooperationsgewinne der Schule

Welche Gewinne sehen die befragten Akteure für die kooperierenden Schulen? Zu den Gewinnen die der Institution Schule durch die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen entstehen, äußern sich eher SchulleiterInnen und Lehrkräfte als SchülerInnen und Fachkräfte. Thematisiert werden vor allem die interne Organisationsentwicklung und ein verändertes Selbstverständnis sowie eine verstärkte Öffnung von Schule<sup>28</sup>, in sehr viel geringerem Maße ein erweiterter Zugang zu Ressourcen.

Äußerungen zu interner Entwicklung und Selbstverständnis beziehen sich vor allem auf

- die Nutzung der Fachkompetenz der KooperationspartnerInnen, durch deren Nutzung vor allem eine Qualitätssteigerung und Erweiterung des Angebots beobachtet wird;

---

<sup>28</sup> Vgl. zu „traditionellem“ Selbstverständnis und Geschlossenheit der Institution Schule auch Mack/Schroeder 2005: 337 f.

- ein durch die Kooperation verändertes schulisches Selbstverständnis weg vom Bild der Schule als reiner „Lerninsel“, hin zu Schule als Teil eines Netzwerkes und als Stadtteilinstitution;
- eine Veränderung der Lern- und Lehrkultur, insbesondere im Sinne einer Bedeutungszunahme des sozialen Lernens und einer Veränderung der Interaktionskultur im Unterricht.

Äußerungen zur verstärkten Öffnung von Schule pointieren vor allem den damit verbundenen Imagegewinn. Aspekte der Elternpartizipation und der Nutzung der Kontakte des Kooperationspartners werden dabei kaum angeführt.

Ein erweiterter Zugang zu Ressourcen entsteht den Schulen vor allem in Bezug auf Personal, in geringerem Maße auf finanzielle Mittel und technische Ausstattung.

### 3.1.1 Interne Organisationsentwicklung und Selbstverständnis

In Bezug auf die interne Organisationsentwicklung wird bis auf die Hauptschulen in allen Schulformen des Samples eine Qualitätssteigerung des Angebots durch die Nutzung der Fachkompetenz der KooperationspartnerInnen betont. Auffällig ist dabei allerdings, dass die Qualitätssteigerung der schulischen Arbeit lediglich von den schulischen Akteuren gesehen wird. Nur diese können (neben den SchülerInnen) allerdings auch einen Vergleich mit der vor Kooperationsbeginn möglichen Qualität des Angebots ziehen. Weiterhin wird die Fachkompetenz der KooperationspartnerInnen zu einer Erweiterung des Angebots genutzt, da die entsprechenden Kompetenzen an der Schule selbst zum Teil nicht zur Verfügung stehen. So erlaubt die Kooperation etwa den Zugang zu externen Fachleuten.

*„In dem Augenblick, wo die Bankangestellte hier ist und wirklich über Bankzusammenhänge spricht, hab' ich einen realen Gewinn, ich hab' nämlich die Fachfrau hier.“ [SL-GY-GT-GR\_4, 119–119]*

Auch der den Kompetenzen von KooperationspartnerInnen geschuldete andere Zugang zu den Kindern wird mitunter von den schulischen Akteuren geschätzt. Schule profitiert nach Aussagen der Befragten auch insofern von der Fachkompetenz der KooperationspartnerInnen, als die Anregungen von außen als Verbesserung der eigenen Praxis empfunden und umgesetzt werden:

*„Also aus dem, was ich ausgeführt habe, konnten Sie erkennen, dass ich insgesamt den Weg für richtig halte, dass ich die Erfolge für immerhin so halte, dass es lobnt, diesen Weg weiter zu gehen, dass manchmal auch positive Entwicklungen durch die Zusammenarbeit auch erst eingeleitet*

*werden, ist ja auch ein positiver Prozess, sonst kocht man ewig in der eigenen Suppe, es kommt Anregung hinein.“ [SL-GeS-HT-GR\_5, 274–274]*

Auffällig ist an dieser Stelle, dass gerade Angebote der Kinder- und Jugendhilfe und die besondere Fachkompetenz ihrer MitarbeiterInnen als Entlastung der Schule empfunden werden. Das Entlastungsmotiv zieht sich quer durch einige der Gewinnkategorien von Schule und Lehrkräften und deutet auf ein additives Kooperationsverständnis hin. Die Nutzung der Fachkompetenz der KooperationspartnerInnen wird vor allem in den Grund- und Gesamtschulen betont, in den anderen Sek. I-Schulen hingegen kaum thematisiert.

Neben dem von den Befragten betonten Beitrag zur Qualitätssteigerung und Erweiterung des Angebots verändert die Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen in den Augen der Befragten auch das Selbstverständnis der schulischen Akteure. Diese Veränderung wird von den Befragten positiv konnotiert. Schule wird demnach zunehmend nicht mehr als isolierte Lerninstitution, sondern als Teil eines Netzwerkes und als Stadtteilinstitution gesehen, die mit anderen Akteuren im Stadtteil interagiert und deren Alltag durch Kooperationsbeziehungen bereichert wird. Es erfolgt eine Öffnung für die Bedarfe wichtiger KooperationspartnerInnen und hin zu dem lebensweltlichen Umfeld der Kinder- und Jugendlichen.<sup>29</sup> Der Bildungsbegriff wird erweitert auf eine informelle Dimension des Lernens, die bisher in der schulischen Wirklichkeit keine Selbstverständlichkeit darstellt. Mitunter wird die Arbeit mit außerschulischen PartnerInnen sogar so in den Schulalltag integriert, dass sie für die Lehrkräfte einen selbstverständlichen Teil ihres Aufgabenbereiches ausmacht:

*„Es sind so viele Bereiche, jeder Lehrer ist in einem anderen Bereich engagiert und arbeitet mit außerschulischen Partnern, sodass das für uns einfach zu dem Job ganz normal dazu gehört. Und wir haben da eine lange Tradition, eine lange Erfahrung und das gehört für uns zu unserem Job dazu. Über den Tellerrand zu kucken. Und für uns gehört Schule – heißt Schule ein lebenslanges Lernen, Kompetenzvermittlung und Berufsorientierung und da gehört es einfach zusammen, dass man das nicht einfach in diesem Gebäude nur machen kann, sondern wir uns Leute rein holen, Leute müssen die Schule verlassen und dann wird das ausgewertet und gemeinsam versucht, das anzuknüpfen an das, was man bisher gelernt hat.“ [L-RS-GT-GR\_8, 375–377]*

Den Kooperationsbeziehungen wird zudem eine Veränderung der Lern- und Lehrkultur im Sinne der vom Forum Bildung formulierten „neuen Lern- und Lehrkultur“ zugeschrieben. Zentrale Merkmale einer neuen Lern- und Lehrkultur

benennt der Arbeitsstab des Forum Bildung wie folgt (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 7):

*„Eine Lern- und Lehrkultur, die den Anforderungen der Wissensgesellschaft und des sozialen Wandels gerecht werden will, muss z.B.*

- *das Lernen des Lernens stärker zum Gegenstand machen,*
- *die Vermittlung von inhaltlichem Wissen und überfachlichen Kompetenzen verknüpfen,*
- *soziales und demokratisches Handeln erfahrbar machen,*
- *das vielfältige Lernen in der Lebens- und Arbeitswelt mit einbeziehen.“*

Nicht alle zitierten Dimensionen werden im Sinne eines Gewinnes für die Schule angesprochen. Konzepte des „Lernen lernens“ etwa werden lediglich an einigen wenigen Schulen des Samples als Teil des Angebotsspektrums erwähnt und nicht in Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen durchgeführt (vgl. Kap. 1.2.2). Die Verknüpfung der Vermittlung inhaltlichen Wissens und überfachlicher Kompetenzen, das Erfahrbarmachen sozialen und demokratischen Handelns sowie das Einbeziehen des Lernens in der Lebens- und Arbeitswelt sind aber Gegenstand vielfältiger Kooperationsprojekte.

Vor allem in den Grund- und Gesamtschulen des Samples benennen die befragten schulischen Akteure ein vermehrtes Ausrichten der Angebote an den Bedürfnissen der SchülerInnen, ein Beleben des Schulalltags durch außerschulische PartnerInnen, und ein Öffnen für informelle Lernprozesse. Damit einher geht eine von allen schulischen Akteursgruppen benannte Veränderung der Interaktion von SchülerInnen und Lehrkräften im Unterricht sowie eine Veränderung des schulischen Klimas. Die Integration neuer Medien und außerschulischer Lernorte in den Unterricht und die außerschulische Sichtweise der KooperationspartnerInnen auf schulische Lernprozesse wird als bereichernd wahrgenommen. Lehrkräfte empfinden das Arbeiten der KooperationspartnerInnen in einer freieren Atmosphäre als positiv und bemühen sich, ihren eigenen Unterricht mit anderen Maßstäben zu sehen. Diese Veränderungen werden in einer Schule explizit als intendierte Kooperationsgewinne dargestellt:

*„Denn dahinter steht ja auch ein heimlicher Lehrplan, nämlich dass sich über das Ganztagsangebot die Kultur, das Miteinander, die Atmosphäre, Interaktion an Schule verändert. Und wir erleben anfanghaftig, sicher nicht in allen Bereichen, aber an vielen Stellen eine ganz andere, nämlich lockerere Atmosphäre zwischen Lehrern und Schülern, die über den Vormittag hinaus in den*

---

<sup>29</sup> Vgl. zur Problematik von schulischem Selbstverständnis und Sozialraum auch Mack/Schroeder 2005: 337 f.

*Nachmittag trägt, aber auch in den Vormittag zurückwirft. Weil man sich in anderen Situationen und Konstellationen erlebt.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 31–31]*

Ein Demokratieprojekt gibt den Anstoß für die Einführung von mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten für die SchülerInnen, die die Möglichkeiten nutzen und engagiert für ihre Interessen eintreten.

*„Die sind also zum Teil dabei [auf Lehrerkonferenzen; A.S.] und stellen ihre Sachen vor, stellen Anträge, wenn sie Disco machen wollen oder so was und vertreten das da, ihren Terminvorschlag, und ich denke, das ist für das ganze Schulklima wesentlich angenehmer, dass die Schüler mehr so als gleichberechtigte Partner, da überhaupt ihre Interessensvertretung spürbar wird, das war bisher nicht.“ [L1-GeS-HT-GR\_5, 185–185]*

In derselben Schule hat sich das Kollegium für die Teilnahme an einem didaktischen Training durch externe KooperationspartnerInnen entschieden. Alle zwei bis drei Monate werden den Lehrkräften Unterrichtsformen mit dem Schwerpunkt „kooperatives Lernen“ vorgestellt und gemeinsam in Gruppen ausprobiert. Das Überwinden der von der Mehrheit im Studium erlernten frontalen Unterrichtsmethoden zugunsten gemeinsamer Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen wird nach Aussagen des Interviews begeistert aufgenommen. Allerdings bedarf die Verfestigung dieser neuen Unterrichtsmethoden nach Aussagen der befragten Lehrkraft einer kontinuierlichen Begleitung:

*„Ich hab’ das ausprobiert, ist ganz wunderbar, mit diesen Methoden kriegen die Schüler das viel schneller hin und viel besser hin, als wenn ich da ’ne Stunde mich da vorne hinstelle und was erzähle, es erreicht mehr, sie kommen ins Gespräch miteinander. Aber wenn man das jetzt nicht ständig für sich auch genau einplant, ich setz das jetzt ein, dann geht das irgendwann wieder verloren. Also da ist also wirklich ’ne ständige Begleitung, ist da erforderlich. Evaluation und eigentlich auch Supervision, also man müsste im Prinzip immer wieder auf den Weg gebracht werden.“ [L2-GeS-HT-GR\_5, 295–295]*

Diese von den Befragten angesprochenen Veränderungen im Sinne einer neuen Lern- und Lehrkultur verdeutlichen, dass ein Nebeneinander von Kooperationsangeboten und regulärem Unterricht ohne Berührungspunkte Derartiges nur schwer bewirken könnte. Nur wenn die Lehrkräfte in die Arbeit mit den KooperationspartnerInnen integriert werden, können sie deren abweichenden Zugang zu den Kindern beobachten, können partizipatorisch angelegte Lern- und Lehrformen erfahren und die Bedeutung informeller Lernprozesse für schulischen Lernerfolg schätzen lernen.

### 3.1.2 Verstärkte Öffnung von Schule

Neben den positiven internen Auswirkungen, die die befragten Akteure für die kooperierenden Schulen sehen, bringt die Kooperation mit außerschulischen Akteuren nach Ansicht der Befragten vor allem einen Imagegewinn der Schule mit sich. In ihren Aussagen betonen sie etwa, dass das Ansehen der Schule bei SchülerInnen und deren Eltern wächst und die SchülerInnenzahlen steigen, dass die Schule im Stadtteil mehr Anerkennung erfährt und als Zentrum des Stadtteils anerkannt ist, oder dass durch bereits eingegangene Kooperationen das Gewinnen von UnterstützerInnen leichter fällt. Erreicht wird die positive Außenwirkung nach Aussagen der Befragten durch die öffentliche Präsentation von Projektprodukten, durch Medienberichte über Kooperationsprojekte, durch die Öffnung für Stadtteilinstitutionen sowie durch den Kontakt zur Wirtschaft. Eine Lehrkraft betont die Bedeutung der Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen für die Schärfung des Profils der Schule in Abgrenzung zu den anderen Schulen der Region und damit einhergehend die Bindung von SchülerInnen. Nach Angaben der Befragten trägt die Kooperation mit außerschulischen Akteuren dazu bei, dass sich die Wahrnehmung von Schule und den Dimensionen schulischen Lernens im Bewusstsein der Eltern verändert und die Bedeutsamkeit der Institution Schule zunimmt:

*„Die Schule wird jetzt hier als ein wesentlich wichtigerer Faktor angesehen. Weil einfach mehr passiert, den Eltern ist klar geworden, da passiert mehr, als wir das so kannten, Schreiben, Lesen, Rechnen, fertig. Sondern da passiert auch Entwicklung, da passiert (...) Kommunikation, Förderung, da steht Sozialisation und und und, diese ganzen Bereiche. Das heißt, die Schule hat einen wesentlich wichtigeren Stellenwert bekommen für die Leute hier in der Gegend.“ [SL-GS-GT-GR\_3, 289–291]*

Während bis auf die Hauptschulen in allen Schulformen ein Imagegewinn durch die Öffnung zum Stadtteil und die Präsentation von Projektprodukten angesprochen wird, spiegeln sich in den Äußerungen der befragten Akteure an den Hauptschulen zwei andere wichtige Kooperationsbereiche: zum einen wird betont, dass die Schule durch einen „sozialeren“ Umgang der Kinder und Jugendlichen hohes Ansehen bei den Eltern genießt. Zum anderen wird die Bedeutung der Kooperation mit der Wirtschaft herausgestellt, die nach den Aussagen geeignet sein kann, zu einer Aufwertung der Schulform „Hauptschule“ beizutragen. Damit werden an



diesem Punkt zwei „klassische Kooperationsbereiche“ der Hauptschulen hervorgehoben (vgl. Mack/Schroeder 2005: 349).<sup>30</sup>

### 3.1.3 Erweiterter Zugang zu Ressourcen

Die Perspektive eines der Schule durch die Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen entstehenden erweiterten Zugangs zu Ressourcen wird kaum angesprochen. An einem Gymnasium konnte durch Zusammenlegung von den einzelnen Akteursgruppen und Institutionen zur Verfügung stehenden Mitteln ein von drei Schulen und der Jugendhilfe gemeinsam genutztes Computerzentrum eingerichtet werden. So steht den beteiligten PartnerInnen eine qualitativ höherwertigere Ausstattung zur Verfügung, die zudem zeitlich besser ausgenutzt wird. Auch die räumlichen Ressourcen werden so optimiert. An anderen Schulen werden Brennöfen ebenfalls in ähnlicher Weise gemeinsam genutzt.

Angesprochen werden weiterhin, wenn auch jeweils nur in wenigen Fällen, zusätzliche Einnahmequellen, etwa durch die Teilnahme an Festen und Zuwendungen über Stiftungen, materielle Verbesserungen durch dekorative Arbeiten oder das Herstellen von Inventar und Arbeitsmaterialien durch KooperationspartnerInnen und SchülerInnen sowie personeller Einsatz bzw. fachliche Unterstützung.

*„Das ist also ein Geben und ein Nehmen. In ideeller Hinsicht zum Teil natürlich auch in materieller Hinsicht, will ich nicht verhehlen, wir profitieren davon in personeller Art, dass Fachleute zu uns kommen, aber auch dass wir subventioniert werden können.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 176–176]*

## 3.2 Gewinne der außerschulischen KooperationspartnerInnen

Der zentrale Gewinn der Kooperation mit Schule liegt nach den Aussagen der Befragten für die außerschulischen Einrichtungen im Zugang zu den Kindern und Jugendlichen. Die Gewinnung von Ressourcen durch die Zusammenarbeit mit

---

<sup>30</sup> Während die Öffnung von Schule von den befragten Akteuren schulform- und akteursübergreifend als positive Entwicklung gesehen wird, stellen Mack/Schroeder im „Handbuch Sozialraum“ das Gegensatzpaar „Schule und Sozialraum“ dar und begründen die Bedeutung der Geschlossenheit des Systems Schule für die Umsetzung eines gleichberechtigten Anspruchs auf Bildung (vgl. Mack/Schroeder 2005: 337–338): „Denn die schulpädagogische Distanzierung zum sozialen Umfeld schafft erst den Freiraum, um Bildung für alle zu ermöglichen und um allen gleiche Bedingungen der Bildung zu sichern. Die moderne Schule ist deshalb ein institutioneller ‚Containerraum‘, weil sich nur so der demokratische Anspruch verwirklichen lässt, Bildung flächendeckend allen Heranwachsenden zugänglich zu machen. Im Schonraum Schule wird, allen Widrigkeiten des Lebens zum Trotz, Lernen möglich, hier sollen und hier dürfen alle Kinder und Jugendlichen gleich sein – anders als im gesellschaftlichen Leben“ (ebd.: 338).

Schule – vor allem die Nutzung von Räumlichkeiten (finanzielle Vorteile werden kaum genannt) – wird in wenigen Fällen von den Kooperationsbeteiligten angesprochen. Auffällig ist dies vor dem Hintergrund der von den außerschulischen PartnerInnen geäußerten Hoffnung, dass die Zusammenarbeit mit Schule als neuem Arbeitsfeld geeignet sei, das „Überleben“ der eigenen Einrichtung zu sichern.

### **3.2.1 Zugang zu den Kindern und Jugendlichen**

Der erleichterte Zugang zu den Kindern und Jugendlichen ist nach der Anzahl der Nennungen der bedeutendste Kooperationsgewinn für die Kooperationseinrichtungen. Er wird von den befragten erwachsenen Akteuren in allen Schulformen als Kooperationsgewinn der außerschulischen PartnerInnen hervorgehoben. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), nach der die Erschließung neuer Zielgruppen unter den anbieterorientierten Beweggründen die bedeutendste Stellung einnimmt (vgl. Arnoldt 2007: 90).

Die SchülerInnen des Samples nehmen weder diesen, noch andere Vorteile der Kooperationseinrichtungen wahr, da für sie die eigenen Gewinne im Vordergrund stehen. Als mögliche Erklärung hierfür ist denkbar, dass gerade jüngere Kinder noch nicht in der Lage sind, in Fremdperspektive die Gewinne der anderen Beteiligten in den Blick zu nehmen. Damit kann aber nicht abschließend geklärt werden, dass sich auch ältere SchülerInnen nicht in die Lage der anderen Kooperationsbeteiligten versetzen und deren mögliche Kooperationsgewinne thematisieren. Insgesamt äußern sich die 42 befragten SchülerInnen des Samples in nur 9 Fällen fremdreferentiell zu Gewinnen anderer Kooperationsbeteiligter, während sich 135 Nennungen auf die Gewinne der eigenen Akteursgruppe beziehen.

Der durch die Zusammenarbeit mit den Schulen für die Befragten zustande kommende bessere Zugang zu den Kindern und Jugendlichen bringt nach Ansicht der Befragten je nach institutioneller Zugehörigkeit unterschiedliche Vorteile. Die genannten Gewinne bilden drei verschiedene Kooperationsbereiche ab. Die Gruppe der (Sport-)Vereine betont die Chance der Sichtung von Nachwuchstalenten und der Mitgliedergewinnung in der Schule, die gerade durch die längere schulische Bindung der Kinder im Zuge des Ausbaus des Ganztagsangebots an Bedeutung gewinnen.

*„Also wir bieten jetzt mehr an den Schulen an, weil wir aber auch als Verein gesagt haben, wenn wir weiterhin sportlichen Nachwuchs haben wollen, die Kinder aber länger in der Schule bleiben, müssen wir letztendlich auch an die Schulen gehen und da präsent sein. Wir werden das, denke ich, in zwei, drei Jahren in unseren allgemeinen Kinderturngruppen merken, wenn das Ganztagesangebot weiter ausgebaut wird, dass die Gruppen kleiner werden. Und wo sollen dann unsere*

*Handballer, unsere Turner noch ihren Nachwuchs sichten, wenn nicht direkt in den Grundschulen.“ [KP-GS-GT-GR\_12, 101–101]*

Für die KooperationspartnerInnen aus der Wirtschaft steht das Kennenlernen und Gewinnen von Auszubildenden „mit Niveau“ im Vordergrund – nicht zuletzt, um durch Information und sorgfältige Vorauswahl der Auszubildenden die Abbruchquote zu reduzieren, die für die Unternehmen mit hohen Kosten einhergeht. An einer Gesamtschule des Samples wird hier in den Aussagen einer Lehrkraft ein Interessenskonflikt zwischen Schule und Unternehmen deutlich, der zur Beendigung der Kooperation führte. Während es nach Aussage der Lehrkraft der schulischen Seite vor allem darum ging, den SchülerInnen den Einblick in die Arbeitsabläufe des Kooperationspartners zu ermöglichen und den Praxisbezug des schulischen Lernens zu verdeutlichen, wurde die Praktikumszeit nach Aussagen der Lehrkraft vom Kooperationspartner genutzt, um die SchülerInnen wie zukünftige Auszubildende in streng strukturiertem Setting bereits anzulernen:

*„Das hat sich da zerschlagen [die Zusammenarbeit; A.S.], weil wir da auch gemerkt haben, dass es denen nur darum geht, zukünftige Auszubildende schon anzulernen und die morgens früh kommen und bis zur Mittagspause durcharbeiten, und uns es mehr darum ging, auch mal Schüler der 8., 9. Klasse zu schicken, denen man so was noch nicht zumuten kann, aber die mal lernen, wie arbeiten die wissenschaftlich, wie wird experimentiert, Versuche gemacht.“ [L1-GeS-HT-GR\_1, 202–202]*

Einen anderen Schwerpunkt setzen die Befragten der kooperierenden Einrichtungen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Hier wird zum einen ein erleichterter Zugang zu den Kindern und Jugendlichen über die Schule betont, da diese über die offenen Angebote der Jugendhilfe nach Aussagen der Befragten zunehmend schlechter erreichbar sind.

*„Also in dem Zeitraum waren wohl auch Probleme, dass die Jugendlichen nicht mehr so in die Jugendheime, Jugendfreizeitstätten gingen und darum eben ambulant und präventiv und da bietet sich natürlich Schule an, weil da sind die Jugendlichen.“ [KP2-HS-HT-GR\_2, 11–11]*

Zum anderen wird von Seiten eines Schulleiters als Vorteil in Erwägung gezogen, dass der Zugang über die Schule dem Haus der Jugend eine stärkere soziale Durchmischung der Zielgruppe und mit dem besseren Zugang zu einer breiter gestreuten Zielgruppe einen Imagegewinn der Angebote der Jugendhilfe ermöglichen. Die Vertreterin eines freien Trägers der Kinder- und Jugendhilfe an derselben Schule nimmt ebenfalls den Zugang über die Schule als Vorteil in den Blick, fokussiert allerdings einen anderen Aspekt der Zielgruppenerweiterung: Sie betont

in diesem Kontext nicht eine stärkere soziale Durchmischung der Zielgruppe und einen eventuellen Imagegewinn durch Zielgruppenerweiterung, sondern hebt bei der Beantwortung der Frage nach dem Stellenwert der Kooperation mit Schule für ihre Einrichtung vielmehr die Bedeutung des Zugangs über die Schule für die Sicherung des zukünftigen Arbeitsfeldes sozialer Einrichtungen hervor.

*„Ist schon wichtig, wird auch immer wichtiger, weil es einfach noch mal so 'n wirklich ein Arbeitsfeld ist. Zum Überleben für soziale Einrichtungen ist es momentan ganz faktisch der Bereich, und da sind die Schüler, also so, da kommen wir auch ran. Und unser Auftrag, Menschen auf dem Wege zu begleiten oder 'ne Sozialarbeit anzubieten, Integrationsarbeit, ist einfach Schule da ein wichtiger Kooperationspartner.“ [KP1-GeS-HT-GR\_5, 275–275]*

### **3.2.2 Schule als neues Arbeitsfeld**

Einige der befragten Fachkräfte, vor allem VertreterInnen von Vereinen sowie der Kinder- und Jugendhilfe aber auch von freien Musikschulen, sehen in der Zusammenarbeit mit Schule ein neues Arbeitsfeld, dessen Erschließung für das „Überleben der Einrichtung“ von Bedeutung sei. Die befragten schulischen Akteure nehmen die Existenzängste oder Überlebensstrategien der kooperierenden Fachkräfte nicht wahr. Dies kann mit institutionellen Asymmetrien zwischen Jugendhilfe und Schule erklärt werden, wie sie in der Literatur angeführt werden (vgl. etwa Olk 2004: 72ff; Pauli 2005: 104ff). Neben einer Reihe anderer institutionell angelegter Unterschiede kann hier zum Tragen kommen, dass Lehrkräfte zumeist in einem sicheren Arbeitsverhältnis mit relativ hohem Verdienst beschäftigt sind, während das Arbeitsleben der Fachkräfte von wesentlich geringerer Arbeitsplatzsicherheit und geringerem Verdienst geprägt ist. Unter den befragten Fachkräften, die in der Zusammenarbeit mit Schule ein neues Arbeitsfeld sehen, sind keine MitarbeiterInnen von Wirtschaftsunternehmen, sondern VertreterInnen von Vereinen, Musikschulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Während an den Grundschulen des Samples freie Anbieter wie Sportverein und Musikschule ihre Zukunft in der Zusammenarbeit mit Schulen sehen, sind es an den Sek. I-Schulen Fachkräfte der kommunalen sowie der freien Kinder- und Jugendhilfe.

So liegt etwa für einen Sportverein in der Zusammenarbeit die Chance, langfristig sein umfassendes Bildungsverständnis umzusetzen; eine Musikschule sieht ihre Zukunft in Kooperation mit der offenen Ganztagschule und ist bereits dabei, ihr Konzept umzustellen, um es besser an die Bedürfnisse der Ganztagschule anzupassen. VertreterInnen von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe stufen die Zusammenarbeit mit Schulen in den Interviews zum einen als „überlebenswichtig“ für soziale Einrichtungen ein, da durch sie der Zugang zur Ziel-

gruppe abgesichert scheint. Weiterhin wird argumentiert, dass inhaltlich erfolgreiche Arbeit nur dann geleistet werden kann, wenn es gelingt, die Arbeit der Jugendhilfe in Vernetzung mit Schule durchzuführen, da diese einen wichtigen Erfahrungsbereich der Kinder und Jugendlichen abdeckt. Darüber hinaus wird die Hoffnung geäußert, durch enge Zusammenarbeit auch Veränderungen der Institution Schule zu bewirken. Die letzten beiden Punkte werden in der StEG-Befragung als die beiden zentralen „*kooperationsorientierten Beweggründe*“ für das Eingehen einer Kooperation mit Schule herausgestellt (vgl. Arnoldt: 90). Die befragte außerschulische Kooperationspartnerin einer Hauptschule bestätigt dies.

*„Also das eine ist, man kann unsere Arbeit auch im erzieherischen Bereich, woher wir kommen, nur dann sinnvoll ausführen, wenn man das auch in der Ganzheit, also in der Ergänzung mit Schulbereich sieht. (...) Schule ist einfach ein ganz wichtiges Lebensfeld auch für Schüler, für Jugendliche, die wir betreuen, und wenn wir das nicht entsprechend berücksichtigen, können wir auch keine Erfolge in der erzieherischen Hilfe wieder haben. (...) Das ist die zentrale Geschichte. Das Zweite, was auch damit zusammenhängt ist, dass einfach ich es auch wichtig und spannend finde, dass zum Beispiel Schulsozial-, dass Jugendhilfe auch im Lebensraum Schule Fuß fassen kann, Schulsozialarbeit als Brückenkopf von Jugendhilfe im System Schule. Nur dann kann man Schule auch verändern (...). Das Überlebensziel von jedem Bereich besteht darin, dass man frühzeitig das erkennt und verzahnt und die Einrichtungen, die das früh genug schaffen und die das auch erkennen, sind auf Dauer auch, ich sage mal ‚überlebensfähig‘.“ [KP1-HS-HT-GR\_9, 139–139]*

Zum anderen werden auch Auswirkungen auf die finanzielle Absicherung – allerdings nur in einem Fall – berichtet. In diesem Fall führte die Integration der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in das Ganztagsangebot des örtlichen Schulzentrums nach Angaben des befragten Jugendhilfevertreters zum Ende der politischen Diskussionen um die Bewilligung von finanziellen Mitteln für die Einrichtung.

*„Wir sind aus der Diskussion raus seitdem wir im Ganztagsangebot sind. Vorher gab es immer wieder politische – ‚Wir geben soundsoviel für die Jugendeinrichtung aus. Wollen wir uns das noch leisten? Können wir uns das leisten?‘ Immer diese Rechtfertigungsgeschichte, wegen jeder Kleinigkeit, irgendein Anlass: ‚Da geben nur diese Leute hin.‘ ‚Da geben nur die hin.‘ ‚Wollen wir für diese Personengruppe so viel Geld ausgeben?‘ (...) Das ist weg.“ [KP-GY-GT-MI\_1, 216–216]*

Außer in den befragten Hauptschulen des Samples wird die Zusammenarbeit von den befragten außerschulischen PartnerInnen in allen Schulformen mit der Hoffnung auf ein neues Arbeitsfeld verbunden. Das Fehlen von Aussagen aus den Realschulen kann damit zusammenhängen, dass die befragten Kooperationspart-

nerInnen an den Realschulen des Samples den Bereichen Sport und Wirtschaft angehören, nicht aber dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Dies stützt die These, dass der Zugang zu den Kindern für alle außerschulischen PartnerInnen von Bedeutung ist, für die VertreterInnen der von Kürzungen öffentlicher Gelder in Existenznot gebrachten sozialen Jugendeinrichtungen aber wird die Zusammenarbeit als „überlebenswichtig“ empfunden.

### **3.2.3 Gewinnung von Ressourcen**

Die Gewinnung von Ressourcen wird in allen Schulformen angesprochen, jedoch in sehr wenigen Fällen. An einer Gesamtschule des Samples wird die Möglichkeit der Nutzung von schulischen Räumlichkeiten durch den Kooperationspartner von schulischen wie außerschulischen Akteuren hervorgehoben. Zwei schulische Akteure heben die Möglichkeit eines Zusatzverdienstes für den Kooperationspartner durch Angebote an der Schule hervor. Lediglich ein befragter Kooperationspartner spricht finanzielle Vorteile an.

Dieser Befund kontrastiert mit den geäußerten Hoffnungen auf ein neues Arbeitsfeld „Schule“. Damit aus der Zusammenarbeit mit Schule ein neues Arbeitsfeld entstehen kann, muss dieses auch mit den notwendigen Ressourcen ausgestattet werden, die geeignet sind, den außerschulischen PartnerInnen ein Arbeitsfeld zu bieten. Der Zugang zu den Kindern kann den außerschulischen PartnerInnen als Arbeitsgrundlage nicht ausreichen.

### **3.2.4 Freude und persönlicher Nutzen der außerschulischen Fachkräfte**

Die von den Fachkräften in den Interviews genannten Gewinne beziehen sich auf Freude an der Arbeit und persönlichen Nutzen, den sie aus der Arbeit mit den SchülerInnen in der Schule ziehen.

*„Das ist für mich eine Methode, die ich also um zu den Jungen hier im Stadtteil einen guten Draht zu bekommen, einen Kontakt, ich brauch nicht mehr bei Null anfangen in meinen Gesprächen, die kommen alle und erzählen mir sofort, was sie bewegt, was sie – und wo sie Hilfe brauchen. Also das ist speziell auch für mich als Streetworker mein großes Interesse dann auch an dieser Arbeit, über diesen allgemeinen Präventionsgedanken hinaus, den ich natürlich für sehr sinnvoll halte, aber das ist für mich ganz konkret auch ein Nutzen, den ich davon habe in meiner Arbeit.“ [KP-GS-GT-MI\_3, 41–41]*

Wie einleitend bereits ausgeführt, wird die Kooperation von Schule mit außerschulischen PartnerInnen in einer verschwindend kleinen Anzahl von Äußerungen (5 Nennungen) als *persönlicher* Gewinn der Fachkräfte wahrgenommen. Im

Gegensatz dazu fallen die Kooperationsgewinne der Lehrkräfte mit 90 Nennungen ins Gewicht. Diese deutliche Diskrepanz überrascht zunächst, da beide Akteursgruppen ausführende KooperationspartnerInnen sind. Allerdings ist der Anteil an Äußerungen von Fachkräften zu *Gewinnen ihrer Einrichtung* knapp doppelt so hoch wie der Anteil an Äußerungen von Lehrkräften zu Gewinnen ihrer Schule. So beziehen sich rund 3,5 Prozent aller Äußerungen von Lehrkräften auf Gewinne der Schule, während bei den Fachkräften 6,4 Prozent aller Äußerungen auf *Gewinne ihrer Kooperationseinrichtungen* gerichtet sind. Gründe für die wenigen Äußerungen zu Gewinnen auf persönlicher Ebene der KooperationspartnerInnen konnten im vorliegenden Material nicht in befriedigender Art und Weise aufgefunden werden.

### 3.2.5 Weitere Gewinne der KooperationspartnerInnen

Weitere Gewinne, die den außerschulischen Kooperationseinrichtungen nach Meinung der Befragten durch die Zusammenarbeit mit Schule entstehen, liegen in der Möglichkeit der Vermittlung von Interessen und Anforderungen an Schule sowie in der Zuschreibung gesellschaftlicher Anerkennung. Diese beiden Kategorien sind wie das Entstehen eines neuen Arbeitsfeldes und die Gewinnung von Ressourcen im Gegensatz zum „Zugang zu den Kindern“ nur schwach besetzt.

In den Augen einiger schulischer und außerschulischer Akteure bietet die Kooperation Raum, die eigenen Interessen und Anforderungen an Schule zu vermitteln. Angeführt werden vor allem die Anforderungen der Wirtschaft an Auszubildende sowie das Vermitteln der eigenen Interessen der Kinder- und Jugendhilfe an die Schule. Dies trägt nach Angabe der Befragten zu einer verbesserten Ausbildungsfähigkeit der SchulabgängerInnen sowie zu einer verbesserten institutionellen Kooperation bei.

*„Und wir haben insgesamt einen ganz anderen Zugang so jetzt so aus unserer Berufssparte. Einen ganz anderen Umgang mit Lehrern, mit Schülern, einfach weil wir da sind, wo sie auch sind, ne? Und man muss – man kann da kurze Wege nutzen und man kann seine Sichtweise erläutern und man wird auch offener für die Möglichkeiten der anderen Seite. (...) Und ich habe den Eindruck, dass sich das im Laufe dieser anderthalb Jahre, zwei Jahre deutlich entspannt hat und verbessert hat. Man geht aufeinander zu, wenn ich was will, sowohl der eine als auch der andere, das ist so wechselseitig.“ [KP-GY-GT-MI\_1, 149–149]*

Ein Gewinn, der wiederum nur von den befragten außerschulischen Fachkräften, dies aber in allen Schulformen, wahrgenommen wird, ist eine durch die Kooperation mit Schule steigende gesellschaftliche Anerkennung der eigenen Arbeit. Ak-

teure aus Sport, Jugendhilfe und freier Jugendarbeit sehen in ihrem Engagement in der Schule die Möglichkeit, dass ihre Arbeit in der Bevölkerung anders wahrgenommen wird.

*„Man ist als Träger präsent, als Jugendamt präsent. Hier vor Ort. Und ich denke mir, dieser Begriff ‚Jugendamt‘ ist ja oft auch, gerade in der Bevölkerung, sehr negativ besetzt. Es ist auch ein Ziel von mir einfach zu sagen, dass das Jugendamt überall auch gute Sachen macht und nicht nur Kinder aus Familien nimmt, wo es nicht angesagt ist oder so. Also ich denke mir, also einmal dieser Aspekt, dass man vor Ort ist und Hilfe anbietet, Unterstützung und Hilfe und aber auch andererseits, wir haben hier auch unser Klientel.“ [KP2-HS-HT-GR\_2, 245–245]*

Von einigen Lehrkräften wird betont, dass die VertreterInnen aus der Wirtschaft durch die Kooperation Einblick in Arbeitsweisen und Arbeitsbedingungen an den Schulen erhalten können. In einem Falle war die Praxis innovativer Unterrichtsformen für den Partner aus der Wirtschaft nach Angaben der kooperierenden Lehrkraft die Motivation für das Eingehen der Kooperation, um die Methoden kennen zu lernen und auf die betriebseigene Ausbildung zu übertragen. „Von Schule lernen“ ist allerdings keine verbreitete Motivation für das Eingehen von Kooperationen mit Schule.

### **3.3 Kooperationsgewinne der Lehrkräfte**

Die befragten Akteure in den Schulen sehen die Gewinne, die für die Lehrkräfte aus der Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen entstehen, vor allem in deren Einfluss auf die Weiterentwicklung des professionellen Handelns. Auch im Hinblick auf eine Veränderung der Lern- und Lehrkultur (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2001: 32 ff.) wird die Kooperation für die Lehrkräfte positiv bewertet. Genau zu betrachten ist das „Entlastungsmotiv“, das immer wieder als Kooperationsgewinn der Lehrkräfte genannt wird. So geben die Akteure an, dass die Lehrkräfte durch Angebote der Schulsozialarbeit und die Zuarbeit anderer außerschulischer PartnerInnen in ihrer Arbeit entlastet würden. Hier wäre zu untersuchen, inwiefern es sich um ein gleichberechtigtes kooperatives Setting oder eher um ein additives Kooperationsverhältnis handelt, bei dem die Lehrkräfte nach wie vor für die „Bildungsarbeit“ zuständig sind, während die außerschulischen PartnerInnen Aufgaben der Betreuung und Erziehung übernehmen.



### 3.3.1 Entwicklung professionellen Handelns

Der in den Interviews am häufigsten angesprochene Teilaspekt der Entwicklung professionellen Handelns der Lehrkräfte ist der Kompetenzerwerb, der den Lehrkräften nach Aussagen der Befragten durch die Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen entsteht. Bis auf vereinzelte Aussagen von SchulleiterInnen und Fachkräften werden alle entsprechenden Äußerungen von den Lehrkräften selbst vorgebracht. Angesprochen werden drei zu unterscheidende Ebenen:

- Wissenserwerb und inhaltliche Bereicherung,
- Erweiterung der methodisch-didaktischen Kompetenz, sowie
- Verbesserung der Teamarbeit.

Vor allem in den Grund- und Gesamtschulen des Samples benennen die Befragten den „Kompetenzerwerb“ der Lehrkräfte als Gewinn der Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen. In den übrigen Sek.I-Schulformen sind nur vereinzelte Äußerungen zu verzeichnen, die sich ausschließlich auf die erstgenannte Ebene des Wissenserwerbs beziehen.

*„Deswegen betreu ich auch mit die Keramik-AG, das ist für mich auch so 'ne Fortbildung, dass ich sage, ich lerne unwahrscheinlich dadurch, ob das auf der Kulturinsel war oder ist, und auch die PuppenspielerIn damals, also wir haben unwahrscheinlich viel gelernt und können das ja später in unseren Unterrichtsprojekten wieder anwenden.“ [L1-GS-GT-KL\_3, 181–181]*

Neben dem Wissenserwerb wird auch das Erlangen methodischer Kompetenzen genannt, die nach Angaben der Befragten in der Zusammenarbeit mit den außerschulischen PartnerInnen begründet liegen. Sie sehen durch die Kooperation die Möglichkeit, eingefahrene Gewohnheiten aufzubrechen und neue didaktische Zugänge kennen zu lernen und anzuwenden.

*„Also weil viele Kollegen, das ist ja nun kein Geheimnis und das betrifft mich genauso, von der Ausbildung her und von der gesamt geprägten Haltung her, den Frontalunterricht gewöhnt sind. (...) Da stehen alle vor der Tafel und schreiben was auf und stellen Fragen, Antworten, schreiben was auf und wissen alle, dass nur bei 30 % der Schüler, das, was wir da machen, ankommt, über die anderen rauscht das hinweg, und dass andere Methoden viel effektiver sind, aber trotzdem fallen sie immer wieder in diese Rolle zurück. Und da denk ich, ist so ein organisiertes Projekt, wie Demokratie Lernen und Leben, Klassenrat ist eben 'ne Möglichkeit, das aufzubrechen und da einfach andere Erfahrungen zu machen und zumindest in dieser Situation nicht wieder in diese Rolle zurückzufallen.“ [L1-GeS-HT-GR\_5, 283–285]*

Auch Auswirkungen auf die Teamfähigkeit der schulischen Akteure werden als positive Effekte der Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen angeführt.

Die Offenheit außerschulischen PartnerInnen gegenüber bewirkt nach Angaben der Befragten eine Öffnung des Kollegiums der Schule für Teamprozesse. Das Rollenmodell der Lehrkraft als „EinzelkämpferIn“ (vgl. Terhart/Klieme 2006: 164; Dithmar u.a. 1999: 162) wandelt sich zugunsten einer vermehrten Teamfähigkeit. Die Berichte der befragten Akteure lassen nicht in allen Fällen auf tatsächliche Teamprozesse im Unterricht, aber doch auf eine kollegialere, offenere Atmosphäre unter den Lehrkräften schließen, von der die SchülerInnen auch indirekt profitieren.

*„Offenheit bringt immer einen sehr großen Vorteil für das Kollegium als solches, ja, so diese Teamfähigkeit und so, wird ja dadurch unheimlich gefördert. Und ich glaube, wir geben da relativ offen so miteinander um und jeder steht für den anderen da, ist da, ja, wenn irgendein Problem ist, eigentlich ja, jeder springt für den anderen ein.“ [L1-GS-HT-GR\_10, 216–219]*

Neben dem von den Befragten angesprochenen Kompetenzzuwachs werden auch Veränderungen in der LehrerInnenrolle und in der gegenseitigen Wahrnehmung von SchülerInnen und Lehrkräften beobachtet. Die Lehrkräfte nehmen sich bei einer Teilnahme an Veranstaltungen der KooperationspartnerInnen selbst als Lernende wahr. Durch diesen Wechsel in die Rolle des „Zuhörers“ oder der „ZuhörerIn“ gelangen die Lehrkräfte nach Angaben der Befragten zu einer anderen Perspektive auf die SchülerInnen, aber auch diese kommen zu einer veränderten Wahrnehmung der Lehrkräfte. Tradierte Rollenverständnisse werden aufgebrochen, ohne dass jedoch die Akteure durch diese Entgrenzung an Professionalität zu verlieren. Die Lehrkräfte dürfen auch wieder Lernende sein und empfinden dies als wohltuende Neuerung. Durch die außerunterrichtliche Perspektive und die Teilhabe an der Gruppe der Lernenden erwächst nach Angaben der Befragten ein neues Verständnis für die eigenen SchülerInnen und eine andere Problemwahrnehmung. Auch die SchülerInnen gewinnen eine andere Sichtweise auf die Lehrkraft. Durch das gemeinsame außerunterrichtliche Arbeiten entstehen neue Formen der Interaktion. Die Lehr-Lernsituation wird in stärkerem Maße zur Ko-Konstruktion von Wissen. Diese Effekte werden vor allem von Lehr- und Fachkräften wahrgenommen.

*„Ja, der Lehrende begibt sich auf ein Feld, in dem er möglicherweise nicht so genau Bescheid weiß. Also er ist selber Lernender und gibt das auch den Schülern gegenüber zu. Das muss er auch und das verändert seine Aufgabe, verändert auch seine Rolle in der Gruppe. (...) Und so waren wir da zusammen als Gruppe unterwegs und haben uns da sowohl räumlich als inhaltlich genauso wenig ausgekannt, also gleich wenig ausgekannt. Insofern muss man da als Lehrender auch seine Aufgabe da neu definieren.“ [SL-GY-GT-GR\_4, 105–105]*

Im Gegensatz zu den beiden genannten Aspekten der Entwicklung professionellen Handelns – Kompetenzerwerb sowie veränderte Rollenbilder und gegenseitige Wahrnehmung – lassen nur wenige Aussagen der Befragten auf einen *fachlichen* Austausch zwischen den Lehr- und Fachkräften in integrierten Bildungssettings schließen. Mitunter wird in den Äußerungen, die zu diesem Punkt von SchulleiterInnen und Lehrkräften zu verzeichnen sind, ein ungleichgewichtiges Verhältnis der KooperationspartnerInnen deutlich. Die Lehrkräfte bedienen sich des Wissens der KooperationspartnerInnen, um ihren Unterricht aufzuwerten, aber in den seltensten Fällen lassen die wenigen, den fachlichen Austausch zwischen Lehr- und Fachkraft in den Blick nehmenden Äußerungen ein gleichberechtigtes, integriertes Bildungssetting vermuten. Vielmehr finden sich auch hier Hinweise auf ein additives Kooperationsverhältnis.

*„Das sind Referenten oder Referentinnen, die sich halt jetzt mit der Umwelt besonders gut auskennen, mit denen macht man einen Termin aus und dann unternimmt man 'ne gemeinsame Exkursion. (...) Das sind also Leute, die natürlich ein größeres Wissen haben als wir Lehrer, wir können ja auch nicht alles wissen, und da bedient man halt sich dieser Institution, um halt bestimmte Lerninhalte im Sachunterricht durch 'ne Fachfrau oder einen Fachmann eben ans Kind zu bringen.“ [L2-GS-HT-GR\_10, 199–199]*

An dieser Stelle ist eine Instrumentalisierung der außerschulischen PartnerInnen zu beobachten, da fachlich versierte ExpertInnen in den Unterricht geholt werden, ohne mit ihnen in einen gleichberechtigten Dialog über die gemeinsame Unterrichtsgestaltung zu treten.

### **3.3.2 Unterstützung**

Während für die Fachkräfte die Unterstützung durch die Lehrkräfte keine Rolle spielt, wird vor allem in den Grundschulen des Samples sowohl von Lehrkräften als auch von Fachkräften die Unterstützung der schulischen Akteure durch die KooperationspartnerInnen thematisiert. An den Realschulen und Gymnasien sind keine entsprechenden Äußerungen zu verzeichnen.

An einigen Stellen wird die Arbeit der außerschulischen PartnerInnen als „Entlastung“ für die Lehrkräfte bezeichnet. Diese bezieht sich dabei etwa auf ein konfliktfreieres, konzentrierteres Arbeiten, das durch ausgleichende Angebote der Schulsozialarbeit möglich werde, auf Betreuung am Nachmittag und in den Freistunden, sowie auf erzieherische Hilfen durch Sozialarbeit und Jugendkontaktbeamte der Polizei. Hierbei ist eine professionelle Abgrenzung in erzieherischen und bildenden Bereich erkennbar, die von einer Lehrkraft auch direkt formuliert wird.

Im Spektrum der außerunterrichtlichen Angebote findet sich dies insofern bestätigt, als die Lehrkräfte nur selten betreuende Aufgaben übernehmen, wobei die Bedeutung der Hausaufgabenbetreuung durch Lehrkräfte zunehmend erkannt wird. Aber auch von den außerschulischen PartnerInnen werden vor allem inhaltliche Angebote durchgeführt, reine Betreuungsangebote sind in der Minderzahl.

*„Na, viele Aufgaben können wir halt als Lehrer nicht erfüllen. Da haben wir nicht die Ausbildung dazu und auch nicht die Arbeitsplatzbeschreibung, sag ich mal. Wir können nicht die Klassenbetreuung machen. Es ist ja wichtig, dass jemand von außen das macht, und nicht der Klassenlehrer. (...) Und ich hab' ja auch gesagt, diese Möglichkeit, dass man mal von außen beobachtet, ist ja nicht gegeben, wenn man da selbst mit den Kindern spielt. Wir können nicht den Nachmittagsbereich abdecken, ist von unserer Arbeitsplatzbeschreibung nicht möglich. In der grünen Schule, ich weiß nicht so viel über die Wiese oder über den Bach, ich hab' nicht dieses Fachwissen, was andere Fachleute eben haben.“ [L2-GS-HT-GR\_10, 267–269]*

Hier wird deutlich, dass die zitierte Lehrkraft die außerschulischen PartnerInnen nicht nur in ihrer Funktion als Betreuende, sondern auch als Fachkräfte mit spezifischem Fachwissen schätzt.

### **3.3.3 Veränderung der Lern- und Lehrkultur**

Von den Befragten werden Veränderungen in der Lern- und Lehrkultur angesprochen, deren Anstoß der Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren zugeschrieben wird. Während SchulleiterInnen und Lehrkräfte als Interne des Systems Schule diese Veränderungen thematisieren, scheinen weder die außerschulischen KooperationspartnerInnen, noch die SchülerInnen diese wahrzunehmen.

So wird etwa eine Entwicklung weg vom fachzentrierten, rein wissensvermittelnden Unterricht, hin zum Einbeziehen von Lernfeldern, die nicht direkt im Kontext der Lehrplanfächer stehen, beobachtet. Diesen Veränderungen werden Auswirkungen auf die Lernatmosphäre in der Klasse zugeschrieben. Die Lehrkräfte empfinden es etwa nach Aussagen einer Kooperationspartnerin als Gewinn, dass soziales Lernen der Kinder und Jugendlichen durch außerschulische PartnerInnen gefördert wird.

*„Oft ist es ja so, wenn man mit Schulen über Präventionsarbeit konkret redet, dann heißt es, wir müssen unseren Unterrichtsstoff doch vermitteln, wann sollen wir das denn noch machen. Aber dieser Gedanke, wir müssen jetzt investieren und haben auch sogar im Laufe des Schuljahres einfach noch was davon, weil der Unterricht besser läuft, es gibt weniger Streitigkeiten, wir können uns besser irgendwann auf das konzentrieren, was wir hier an der Schule wirklich machen wollen, dass wir konkret da was von haben. Ich denke, dieser Gedanke, der hat sich hier etabliert und so ist auch die Unterstützung einfach sehr gut.“ [KP-GS-GT-MI\_3, 107–107]*

Durch in Projekten mit außerschulischen PartnerInnen initiierte demokratische Arbeitsweise setzen nach den Befragten wirksamere Kommunikationsprozesse in der Klasse ein. Auch die Bedürfnisse der Kinder werden nach Angaben der Befragten in solchen Settings stärker wahrgenommen. So wird etwa an einigen Schulen der 45-Minuten-Rhythmus aufgegeben, um Kindern und Lehrkräften mehr Raum für individualisierte Lernprozesse zu gewähren. Auch dem Bewegungsbedürfnis der (kleineren) Kinder wird Raum gegeben: Zwei KollegInnen gehen mit einer Klasse im Unterricht Schlitten fahren, um gerade Kindern, deren Eltern ihnen dies am Wochenende nicht ermöglichen, erweiterte Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten.

*„Vorletzte Woche, da hat es ja bei uns so schön hier geschneit. (...) Und dann haben drei Kinder erzählt, sie waren Schlittenfahren, und sonst niemand, ja. Und dann bin ich ins Lehrerzimmer und in der Pause habe ich einen Kollegen gesprochen, der die Parallelklasse hat, sagt er zu mir, du, bei mir waren's auch zwei bis vier Kinder, ja, und da haben wir spontan gesagt, wir gehen morgen Schlittenfahren mit den Kindern, ja.“ [L1-GS-HT-GR\_10, 205–207]*

Die bereits angesprochene Öffnung im Kollegium, die nach Angaben der Befragten durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen KooperationspartnerInnen gefördert wird und den außerunterrichtlichen Umgang unter den Lehrkräften maßgeblich mitgestaltet, wirkt sich auch auf die Lern- und Lehrkultur aus. Die Lehrkräfte nutzen sich ergebende Möglichkeiten, um sich gegenseitig im Unterricht zu ergänzen und zu unterstützen.

*„Und ich denke, das ist halt so unsere Kultur hier an der Schule, dass wir sehr offen mit allen umgehen. Und ich vermute, dass das dran liegt, dass wir uns halt auch nach allen Seiten öffnen, ja. Es kann ja auch jeder ständig reinkommen, die Türen stehen eigentlich immer (...) symbolisch offen, ja, also bei den meisten kann man reinkommen und sagen, kann ich mal 'ne Stunde bleiben oder so, ja, also wenn die Kinder aufgeteilt werden müssen oder so, es ist, halt jeder steht für den anderen grade, ja.“ [L1-GS-HT-GR\_10, 231–233]*

Neben den oben angeführten additiven Kooperationsformen sind auch Hinweise auf ein integriertes Bildungssetting zu finden, das durch eine Öffnung des Klassenraumes für außerschulische PartnerInnen und durch eine Öffnung im Kollegium für deren Zugangsweisen gekennzeichnet ist. Es werden in den Interviews auch Beispiele für einen gelungenen Prozess des Abbaus gegenseitiger Vorurteile und des Aufbaus eines multiprofessionellen Zugangs zu den Kindern aufgezeigt.

*„Also wir haben lernen müssen, manchmal auch schmerzhaft lernen müssen, also dass wir manchmal mit den Zugriffsweisen, die man als Lehrer spezifisch auf Kinder hat, nicht umfänglich eben reagieren kann, und dass die anderen auch ihren großen Wert haben (...). Man hat diese*

*Vorstellung, ich kann meinen Klassenraum zumachen und bin dafür verantwortlich, das ist mein Reich, mein überschaubares Refugium, in der mir dann auch keiner eigentlich so hinein regiert, der nicht dafür qua seines Amtes und der Funktion eben zuständig ist. Und das ist ein ganz großer Schritt, den wir als Lehrer leisten mussten, als Kollegen leisten mussten, als Kollegium leisten mussten, und das ist gelungen.“ [SL-GS-HT-GR\_10, 105–105]*

Auch ein verbessertes Schulklima sowie eine gesteigerte Arbeitsmotivation werden von den Befragten als Gewinn der Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen angeführt. Zum einen wird die aus der Kooperation entstehende Mehrarbeit explizit nicht als Belastung, sondern als Bereicherung empfunden. Zum anderen wird der Beitrag der Arbeit der außerschulischen PartnerInnen zum Schulklima gewürdigt und nicht als Entlastung, sondern als Qualitätsentwicklung betrachtet und als Gewinn für die eigene Arbeit geschätzt.

### **3.4 Kooperationsgewinne der SchülerInnen**

Die von den Befragten genannten Gewinne der SchülerInnen sind vielfältig. Sie stehen – wie bereits ausgeführt – für alle beteiligten KooperationspartnerInnen im Zentrum der Kooperationspraxis. Auch andere Untersuchungen belegen die Vorteile, die den SchülerInnen aus einer intensiven Kooperationspraxis erwachsen. So konnte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesprogramms E&C – „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ nachgewiesen werden, dass in sozialen Brennpunkten an Schulen mit intensiver Kooperationspraxis die SchulabbrecherInnenquote niedriger lag, als das in Schulen in sozialen Brennpunkten im Durchschnitt der Fall war (vgl. Burchardt/Tillmann 2007: 171). Die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) fragt nicht nach den Kooperationsgewinnen, sondern nach den Beweggründen zur Aufnahme der Kooperation. Dabei wird nach nutzer-, anbieter- und kooperationsorientierten Beweggründen differenziert. Im Rahmen der nutzerorientierten Beweggründe wiederum wird dann *„die Ermöglichung besserer Freizeitangebote am wichtigsten erachtet (...), gefolgt von der besseren Förderung zur Vertiefung individueller Fähigkeiten (...) sowie der Vermittlung von Kompetenzen, die an der Schule zu kurz kommen“* (Arnoldt 2007: 90). In der Auswertung der Interviews der KOSA-Erhebung liegen die am häufigsten genannten Gewinne der SchülerInnen – in unserer Systematik in etwa die Entsprechung zum Typus der *„nutzerorientierten Beweggründe“* in StEG – in der Kompetenzentwicklung sowie dem „Spaßfaktor“ bzw. einer Verbesserung von Motivation, Schuleinstellung und Lernleistung.

Weiterhin werden eine Fülle von Gewinnen der Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen für die SchülerInnen angesprochen, die folgenden Bereichen zugeordnet werden können:<sup>31</sup>

- Erweiterung des Erfahrungsbereichs;
- Berufsvorbereitung;
- Entwicklung von Interessen und Begabungen;
- Unterstützung von Lebensführung und schulischen Aufgaben;
- Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher, sowie die
- Förderung sozialer Kontakte.

### 3.4.1 Entwicklung von Lebens- und Fachkompetenz

Die Entwicklung von Lebens- und Fachkompetenz ist nach den Aussagen der Befragten im Sample der bedeutsamste Kooperationsgewinn der SchülerInnen. Die Befragten bekunden in den Interviews schulform- und aktorsgruppenübergreifend die Ansicht, dass die SchülerInnen durch die Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten Kompetenzen<sup>32</sup> und Lernformen erwerben, die sie im normalen Schulalltag nicht entwickeln können.

Der Grund dürfte vor allem darin liegen, dass die SchülerInnen bei diesen Angeboten mit ganz anderen Situationen als dem üblichen schulischen Unterricht konfrontiert werden. Die InterviewpartnerInnen nennen folgende besonderen Merkmale außerunterrichtlicher Angebote: Es handele sich normalerweise um Situationen mit Ernstcharakter, mit eigenem Gestaltungsspielraum und daher notwendiger Selbstorganisation der Kinder und Jugendlichen, die Eigeninitiative und Eigenverantwortung, sowie eine intensivere Zusammenarbeit der beteiligten Personen als im „normalen“ Schulalltag erfordere. In diesen Situationen finde ein stärker prozessorientiertes Arbeiten und Lernen statt, das auch ein Lernen aus Fehlern zulasse und kein perfektes „Endprodukt“ intendiere.

*„Aber das sind eben gerade diese Anwendungsbezüge, die jetzt da diese vielen Perspektiven machen, die ja auch, das ist das Entscheidende eigentlich so, diesen unglaublichen Ernstcharakter für die Kinder haben, dass sie merken, da machen sie was Wichtiges, da werden sie auch ernst genommen.“ [SL-GS-HT-GR\_10, 179–179]*

---

<sup>31</sup> Die Bereiche sind nach der Anzahl der codierten Nennungen angeführt, an erster Stelle steht die Kategorie mit den meisten Nennungen.

<sup>32</sup> Der hier verwendete Kompetenzbegriff orientiert sich an den Typologisierungen des 12. Kinder- und Jugendberichts (vgl. BMFSFJ 2005: 32).

Im Rahmen dieser Situationen entwickeln Kinder und Jugendliche offenbar wichtige Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Von SchulleiterInnen, Lehrkräften und KooperationspartnerInnen wird die Entwicklung folgender Charakterzüge und Kompetenzen genannt: Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl, Selbstständigkeit, Selbstengagement, Selbstverpflichtung, Verantwortungsübernahme, Fähigkeit zur Selbstorganisation, Eigeninitiative, Kreativität, Durchhaltevermögen, Ausdauer, Konzentration und Liebe zum Detail. Die Aussagen der SchülerInnen bestätigen, dass sie in außerunterrichtlichen Projekten gelernt haben, die Initiative zu ergreifen, sowie sich selbst und ihre Arbeit zu organisieren, und sie führten ihr gewachsenes Selbstbewusstsein auf diese Selbstorganisation sowie auf das öffentliche Auftreten und das Präsentieren von Ergebnissen zurück.

SchulleiterInnen, Lehrkräfte und KooperationspartnerInnen stimmen darin überein, dass Kinder und Jugendliche vornehmlich in außerunterrichtlichen Aktivitäten lernen, mit anderen zusammen zu arbeiten und in diesem Zusammenhang auch soziale Kompetenzen erwerben. In den Interviews berichten die SchulleiterInnen, Lehrkräfte und KooperationspartnerInnen folgende sozialen Kompetenzen: Fähigkeit zur Teamarbeit, Kooperationsfähigkeit – und zwar mit den verschiedensten Personengruppen – sozialer Umgang der Kinder untereinander, Einhalten von Regeln, Fähigkeit zum öffentlichen Auftreten und Präsentieren, Führungs- und Managementkompetenzen, Fähigkeit Unternehmerentscheidungen zu treffen, Kenntnisse gesellschaftlichen Umgangs, Demokratiebewusstsein, Kommunikations- und Kritikfähigkeit, multikulturelle Toleranz.

Die Aussagen der SchülerInnen bestätigen, dass sie bei außerunterrichtlichen Aktivitäten neben der Selbstorganisation vor allem die Zusammenarbeit untereinander wie auch mit anderen Erwachsenen als den Lehrkräften gelernt haben. Der Grund liegt nach ihrer Aussage darin, dass außerunterrichtliche Aktivitäten mehr im Team stattfinden.

*„Ja, man hat auf alle Fälle gelernt Teamarbeit zu machen. Man musste die Aufgaben verteilen, jeder musste sein Aufgabengebiet eigentlich machen, wobei wir das mehr oder weniger zusammen alles besprochen hatten, aber der so seinen Bereich hatte, wollte für seinen Bereich irgendwelche Dinge durchsetzen. (...) Aber im Unterricht an sich sitzt man ja da und kriegt eine Frage vom Lehrer und antwortet drauf.“ [S-GY-GT-GR\_4, 216–220]*

Zudem hätten die SchülerInnen in speziellen Angeboten wie auch im Besonderen bei kulturellen Angeboten soziale Kompetenzen erworben. Im Einzelnen wurden von den SchülerInnen unter anderem folgende Kompetenzen genannt: Fähigkeit



zur Teamarbeit, Kooperation und Gemeinschaftssinn, Erwerb von Leitungs- und Moderationsfähigkeit, Fähigkeiten zur Streitschlichtung und zum Umgang mit Gewalt, Anwenden von Körpersprache, Übernahme anderer Rollen sowie Fähigkeit zum öffentlichen Auftreten und Präsentieren.

Vor allem SchulleiterInnen heben die Bedeutung von praktischem, ausbildungsrelevantem Wissen hervor. Alle Akteursgruppen stimmten darin überein, dass die Kinder und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Aktivitäten solch praktisches, anwendungsfähiges Wissen und überfachliche Kompetenzen erwerben. Im Einzelnen wurden folgende Kenntnisse und Fähigkeiten genannt:

- Fähigkeiten und Kenntnisse zur Orientierung in und Nutzung der Umwelt: Fähigkeit, eine Bibliothek zu nutzen; Orientierung und Handlungsfähigkeit in Umwelt durch Exkursionen;
- praxisbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten: Erste Hilfe, Kenntnisse über Landwirtschaft, Fertigkeiten im Umgang mit Holz, Radiosendungen gestalten, Kochen, Fahrradreparatur;
- naturwissenschaftlich-technische Kenntnisse und Fähigkeiten: Erwerb von anwendungsfähigem naturwissenschaftlichen und technischen Wissen und praktisch-technische Fähigkeiten, Entwicklung von Interesse an technischen Details, praktische Fertigkeiten, Computerkenntnisse, Computergrafik;
- sprachliche und kulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten: allgemeine Intelligenzentwicklung durch Musik, Musikalität, Hör- und Singfähigkeit, Musik machen, Kenntnis von Musikwerken, Theaterspielen, Schachspielen, Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten – vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund – in Kooperation, business-Englisch, anwendungsfähiges Wissen (z.B. für Kunstunterricht);
- sportliche und gesundheitliche Kenntnisse und Fähigkeiten: allgemeine Persönlichkeitsentwicklung durch Mannschaftssport, sportliche Fitness, Erwerb von Kondition, dadurch größerer Handlungsspielraum, Selbständigkeit, Beweglichkeit, Fähigkeit zur körperlichen Verteidigung, Kenntnis über gesunde Verhaltensweisen, über Folgen des Drogenkonsums.

Vor allem die SchülerInnen der Gymnasien des Samples, aber in geringerem Maße auch die der anderen Schulformen bis hin zur Grundschule, sind in der Lage, den Kompetenzzuwachs durch die Arbeit und Angebote außerschulischer PartnerInnen zu benennen. Während die Äußerungen der SchülerInnen über *alle* Fragenkomplexe hinweg quantitativ eine im Vergleich zu den übrigen befragten Akteurs-

gruppen nachgeordnete Bedeutung haben, werden die befragten Kinder- und Jugendlichen bei Fragen nach den eigenen Kooperationsgewinnen gesprächiger. Das hebt die Bedeutung dieser Äußerungen hervor: 87 von 375 codierten SchülerInnen-Aussagen beziehen sich auf den Zugewinn an Kompetenzen sowie auf die Verbesserung der Motivation, Schuleinstellung und Lernleistung.

### **3.4.2 Spaß, Motivation, Schuleinstellung und Lernleistung**

Neben dem Zuwachs an Kompetenzen sind „Spaßfaktor“ und Motivationszugewinn bzw. eine verbesserte Schuleinstellung und Lernleistung der bedeutendste Gewinn, welcher der Akteursgruppe der SchülerInnen selbst- und fremdreferentiell zugeschrieben wird. Dabei sind Unterschiede in den Semantiken der Akteursgruppen zu erkennen. Während das „Spaßmotiv“ vor allem von den SchülerInnen vorgebracht wird, findet sich bei den erwachsenen Akteuren sowie bei den SchülerInnen der Sek. I-Schulen eher eine pädagogische Fokussierung des Sachverhalts. Zudem ist die Fokussierung des „Spaßfaktors“ auch in der Gruppe der SchülerInnen altersabhängig. Er wird im Verhältnis sehr viel häufiger von GrundschülerInnen als von SchülerInnen der Sek. I-Stufe genannt. Die älteren SchülerInnen sind zu reflektierterer Darstellung in der Lage. So bezeichnet etwa ein Schüler an einer der Hauptschulen des Samples die Zeit, in der er in einer Projektgruppe mit einer eigenen – wohl weniger „spaßigen“ – Recherche zu den Ereignissen des 11. Septembers 2001 betraut war, als „*die beste Zeit meines Lebens*“ [S-HS-GT-GR\_11, 453–453].

Vor allem Lehrkräfte und die SchülerInnen selbst beziehen sich in den geführten Gesprächen auf eine Steigerung des Spaßes an der Schule, der Motivation fürs Lernensowie auf die Verbesserung der Schuleinstellung und der Lernleistung. SchulleiterInnen und KooperationspartnerInnen tun dies nur in Einzelfällen. Da Lehrkräfte und SchülerInnen die vorrangig interagierenden Akteure im Bildungsetting sind, auf dessen Entwicklung der Gewinn orientiert ist, liegt dies nahe. Die außerschulischen PartnerInnen können einen Vergleich mit den Einstellungen vor der Kooperation nicht ziehen, da sie über keine Vergleichgröße, an der sie den Zuwachs an Motivation, Spaß und Lernleistung messen könnten, verfügen. Die SchulleiterInnen wiederum wurden in der Befragung in ihrer Leitungsfunktion adressiert, was einen Fokus auf die institutionelle Ebene impliziert. Sie sind zudem zumeist nicht Teil des Bildungssettings.

Die befragten Akteure – und dies bestätigt sich auch in den wenigen Äußerungen von SchulleiterInnen und KooperationspartnerInnen – stimmen darin über-

ein, dass die außerunterrichtlichen Aktivitäten zum Spaß am Lernen, zur Motivierung und zur Verbesserung der Leistungsbereitschaft führen und so auf die Schule und auf die Lust am Schulbesuch abstrahlen.

*„Also gut, man hat immer einige, die sagen, ob Gott, hoffentlich ist’s bald vorbei, aber dass viele doch gerne zur Schule gehen. Und ich denke, solche Dinge tragen auch dazu bei, dass man eben nicht nur Deutsch, Mathe und Englisch und nur lernen und nur Arbeiten schreiben und vielleicht schlechte Zensuren bekommt, und dass es eben auch noch andere Dinge in der Schule gibt.“ [L2-GeS-HT-GR\_5, 444–444]*

Die SchülerInnen schätzen an den außerunterrichtlichen Angeboten den fehlenden Druck, dass etwas Besonderes geschafft werden müsse, aber auch den ungezwungeneren Umgang mit den Lehrkräften und die „lockerere Atmosphäre“. Im Ganztagsbetrieb wird positiv bewertet, dass in den Pausen mehr Zeit bleibt, mit den Lehrkräften schulische Belange zu besprechen. Auch die entstehenden Möglichkeiten, sich selbst einzubringen und mit anderen in Kontakt zu treten, werden von den SchülerInnen als Gewinn geschätzt.

*„Ja, weil bei den coolen Kerls, ich meine, im Unterricht machen wir auch gut mit, aber bei den coolen Kerls macht man gut mit, weil’s viel anders, also anders ist und auch anders Spaß macht.“ [S-GS-GT-MI\_3, 33–33]*

Eine Steigerung von Motivation und Lernleistung wird von den Lehrkräften auf folgende Auswirkungen des Kooperationsangebotes zurückgeführt: Auslastung der Kinder und Freude an den außerunterrichtlichen Angeboten, Erkennen der eigenen Fähigkeiten in den AGs, Identifikation mit der Schule durch Freiwilligkeit und Möglichkeiten der Mitbestimmung, Stärkung des Sozialgefüges in der Klasse durch gemeinsame Aktivitäten am Nachmittag, Kennenlernen von Gemeinschaft, Lernen ohne Notendruck.

*„Das heißt, wir wiederholen an sich den curricularen Mathelehrplan in bestimmten Schwerpunkten und haben eben gemerkt, dass wir weit darüber hinausgehen können in bestimmten Bereichen. Das heißt, wir schaffen sogar mehr als der curriculare Plan vorgibt, weil die Schüler begreifen, warum sie das machen und es entstehen Interessen. (...) Und dann sagen wir: ‚Warum sollen wir am Lehrplan festhalten, wenn ein Bedürfnis da besteht mehr zu wissen, mehr zu machen?‘ Und die Schüler investieren auch wesentlich mehr Zeit als sie müssen. Also es ist wirklich so, dass sie eigenmotiviert Tage, Stunden, Wochen freiwillig weiter gearbeitet haben.“ [L-RS-GT-GR\_8, 304–306]*

Wie an den Zitatbeispielen zu erkennen ist, werden Projekte im Unterricht, die entweder in Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren oder von der Lehr-

kraft alleine durchgeführt werden, aber auf mehr Mitbestimmung und Eigeninitiative der SchülerInnen beruhen und den Praxisbezug des Unterrichtsstoffes herstellen, als ebenso motivierend, spaßbringend und leistungssteigernd empfunden wie außerunterrichtliche Angebote.

### 3.4.3 Erweiterung des Erfahrungsbereichs

Neben den beiden ausgeführten Gewinnen finden sich in den Interviews mit den Kooperationsbeteiligten noch eine Vielzahl weiterer Gewinne der Kooperationspraxis für die SchülerInnen. Ein wichtiger Fokus, der zusätzlich zum Erwerb von Kompetenzen über die gängigen Unterrichtsfächer hinaus zur Sprache kommt, ist die Erweiterung des Erfahrungsraumes, der nach Ansicht der Befragten mit der Kooperation mit außerschulischen Akteuren einhergeht.

Akteursgruppenübergreifend sprechen die Befragten eine Erweiterung des Erfahrungsbereiches der SchülerInnen durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen an und heben gleichzeitig die Bedeutung informeller Lernprozesse über den Schulunterricht hinaus hervor. Das lässt auf einen erweiterten Bildungsbegriff schließen, der informelle Aspekte des Lernens mit einbezieht, und Lernen nicht auf fachbezogene Wissensvermittlung beschränkt. Winkler betont gerade im Bezug auf die erste PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; 2003) die Bedeutung von informellen Lernprozessen. Denn *„maßgebend für erfolgreiche, lebenslang anhaltende Bildungsprozesse sind wohl die informellen Grundströmungen des Lernens, die auch in Schulen anzutreffen sind, (...)“* (Winkler 2004: 68). Die Grundlagen *„des für Lebenserfolg entscheidenden Wissens“* werden nach Winkler zum Großteil im außerunterrichtlichen Kontext erworben (vgl. ebd.: 68). Und auch die erwachsenen schulischen Akteure sind sich dessen Bedeutung bewusst.

Sowohl in den Grund- als auch in den Hauptschulen betonen Lehrkräfte und SchulleiterInnen die Bedeutung, welche externe Lehrpersonen für die SchülerInnen haben, während die so „beehrten“ KooperationspartnerInnen dies nicht hervorheben. Angeführt wird etwa das Erfahren einer natürlichen Autorität durch Fachwissen, ohne dass Noten vergeben werden, oder die höhere Akzeptanz von externen Lehrpersonen. Dieses Muster lässt sich in den anderen Schulformen nicht ausmachen.

*„Das sagen die Kinder auch und die äußern sich auch so, und das Schöne ist, es ist mal kein Lehrer, es ist nur ein richtiger Mensch, also ein ganz normaler Mensch, und kein Lehrer, der uns da irgendwas erzählt, und da nehmen die auch bestimmte Dinge auch ganz anders an, jetzt in Projektarbeiten, lassen sich da auch ganz anders helfen.“* [L-GS-HT-KL\_2, 106–106]

Dieses Zitat macht deutlich, dass außerschulische PartnerInnen sich außerhalb der LehrerInnenrolle befinden und sich demnach auch ganz anders verhalten können, weil sie nicht unter dem Druck stehen, Lernleistungen fördern zu müssen, die dann wiederum in Noten abgebildet werden.

Deutlich wird in den Aussagen der SchülerInnen, dass erst die Kinder und Jugendlichen in den Sek. I-Schulen in der Lage sind, die Aspekte der Erweiterung des Erfahrungsbereiches zu erkennen. Überraschenderweise sind auch in den Gesamtschulen keine entsprechenden Äußerungen von SchülerInnen zu verzeichnen.

#### **3.4.4 Berufsvorbereitung**

Die Vorbereitung auf das Berufsleben ist in den Sek. I-Schulen – wie bereits bei der Untersuchung des Angebotsspektrums festgestellt – ein wichtiges Thema. In der Grundschule spielt sie erwartungsgemäß keine Rolle. Vor allem in den Hauptschulen und Gymnasien des Samples wird die Berufsvorbereitung in Zusammenarbeit mit KooperationspartnerInnen als Kooperationsgewinn der SchülerInnen hervorgehoben.

*„Denn wenn ein Schüler (...) seine Pubertätsprobleme hat, aber über 'ne Praktikumserfahrung bei dem Bäcker Müller (...) erlebt hat, das wär' was für mich, und mich stört das nicht früh um drei aufzustehen, und Bäcker werden gesucht, dann war das vielleicht die wichtigste Erfahrung in der ganzen Schulzeit.“ [L2-GeS-GT-GR\_6, 104–104]*

Als konkreter Gewinn wird vor allem das Erlangen einer Berufsperspektive genannt: etwa durch Kennenlernen des Berufsalltags im Praktikum, durch Vorbereitung auf und das Üben von Vorstellungsgesprächen, aber auch durch die wachsenden bzw. sogar garantierten Chancen auf einen Ausbildungsplatz.

Auffällig ist, dass die SchulleiterInnen berufsvorbereitende positive Effekte der Kooperationspraxis für die SchülerInnen nicht wahrnehmen, während Lehrkräfte, KooperationspartnerInnen und SchülerInnen die drei genannten Aspekte gleichermaßen betonen. Neben diesen betreffen die akteursspezifischen Äußerungen:

- bei den SchulleiterInnen die Hilfe, die den SchülerInnen bei der Suche eines Ausbildungsplatzes durch das Ansehen der Schule zuteil wird;
- bei den Lehrkräften das Hervorheben des Imagegewinns der naturwissenschaftlichen Fachbereiche, der mit kleinen Geschenken an dieselben durch KooperationspartnerInnen aus der Wirtschaft erreicht wird. Die größere

Wertschätzung dieser Fachbereiche komme den SchülerInnen dann wiederum bei der Berufswahl und den Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu Gute;

- bei den KooperationspartnerInnen der durch Praktika und Informationsveranstaltungen ermöglichte Einblick in die Erwartungen der Wirtschaft, sowie
- bei den SchülerInnen die Entzauberung des Wunschberufes im Praktikum oder das Erlernen von Teamarbeit, Aufgabenverteilung und demokratischer Entscheidungsfindung im Unternehmensentscheidungen abfordernden Planspiel.

### **3.4.5 Entwicklung von Interessen und Begabungen**

Alle befragten Akteursgruppen sehen vor allem in den zusätzlich zum Unterricht angebotenen Arbeitsgemeinschaften, die mit oder ohne Beteiligung von KooperationspartnerInnen durchgeführt werden, ein Instrument, das den Kindern und Jugendlichen Raum zur Entdeckung und zur Entwicklung von Interessen und Begabungen gibt. Im Unterschied zu den unterrichtlichen Angeboten haben die SchülerInnen bei den außerunterrichtlichen Angeboten die Möglichkeit, aus einem mehr oder weniger breiten Spektrum nach ihren Interessen eine Auswahl zu treffen. Aber häufig beschränkt sich die Mitbestimmungsmöglichkeit der Kinder und Jugendlichen nicht nur auf die Wahl der entsprechenden AGs, sondern auch beim Zusammenstellen des Angebotsspektrums haben Kinder, Jugendliche und Eltern Einflussmöglichkeiten. Zum einen werden die Kinder und ihre Eltern zu Wünschen zum möglichen Angebot befragt und haben je nach Schule mehr oder weniger ausgeprägte Möglichkeiten, auf das Angebotsspektrum einzuwirken. Zum anderen gilt auch hier, dass die Nachfrage das Angebot zumindest mitbestimmt. Angebote, die von den Kindern und Jugendlichen nicht angenommen werden, werden in der in der Regel nicht weitergeführt.

*„Dadurch, dass sie sich 'ne Zeitlang dieses Angebot hier in der Schule anschauen können, (...) können sie entscheiden, ob es etwas für sie ist, ohne dass die Eltern dahinter stehen und sagen, du musst jetzt das und das machen. (...) Also wir beobachten ja schon, wir veröffentlichen den Stundenplan immer vor den Ferien, dann haben die Eltern sechs Wochen Zeit, den Kindern klarzumachen, welche Interessen sie haben, und dann machen wir in den ersten 14 Tagen bis drei Wochen so 'ne Findungsphase in diesem Freizeitbereich. Dann entscheiden sich viele Kinder doch noch mal um.“ [KP1-GS-GT-GR\_3, 84–86]*

In den meisten Schulen verpflichten sich die SchülerInnen bei der Wahl einer Arbeitsgemeinschaft für die Teilnahme während eines Halbjahres bzw. während des ganzen Schuljahres. Wie in den Ausführungen zur Entwicklung von Lebens-

und Fachkompetenz bereits angesprochen betonen SchulleiterInnen und Lehrkräfte immer wieder, dass Kinder über diese Verpflichtung lernen, auch einmal länger bei einer Sache zu bleiben. Das ist allerdings nicht unbedingt auch die Ansicht der Eltern, wie der bereits eben zitierte Kooperationspartner in der Folge beschreibt:

*„Denn wir kriegen natürlich auch Anrufe von Eltern, (...) die dann sagen, was haltet ihr denn davon, nicht nur geschlossene Angebote zu machen, die dann über 1½ Jahre gehen, sondern lasst doch ein offenes Angebot laufen, thematisch festgelegt, aber offen, damit Kinder da rein- und rausgehen können.“ [KP1-GS-GT-GR\_3, 88–88]*

Die breite Angebotspalette bietet nach Meinung der Befragten den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, eigene Interessen und Begabungen herauszufinden, und den Lehr- und Fachkräften, vorhandene Talente zu fördern. Nach Ansicht der SchulleiterInnen sowie der SchülerInnen stellen die außerunterrichtlichen Angebote somit eine Form individueller Förderung im Sinne der Entwicklung von eigenen Interessen und Kreativität dar.

Aber nicht nur bereits benannte Interessen und erkannte Begabungen der Kinder und Jugendlichen werden gefördert. Es wird auch ganz bewusst Interesse geweckt: Eine Lehrkraft berichtet etwa von einem Projekt, das gleichzeitig mit dem Fördern des Interesses für Fotografie die Sensibilisierung der SchülerInnen für ihre Umwelt und ihren Stadtteil mit den unterschiedlichen Menschen, die dort zu Hause sind, zum Ziel hat. Dabei erkunden die SchülerInnen den die Schule umgebenden Stadtteil mit zum Großteil durch die Lehrkraft zur Verfügung gestellter Kameraausrüstung und lernen zu beobachten, welches unterschiedliche Leben sich hier abspielt und versuchen in Fotos einzufangen, was diesen ausmacht. Dabei wird auch die Perspektive kleiner Kinder – etwa 50 cm über dem Boden – eingenommen und festgehalten.

*„Und dann haben wir sozusagen erst mal ‘ne Stadtteil-Exkursion gemacht, geguckt, was ist wo, die Jugendlichen kennen sich ja auch ein bisschen besser aus als wir, und angefangen zu fotografieren. (...) Ziel dabei war, auch verschiedene Perspektiven des Stadtteils wahrzunehmen, das heißt, den Stadtteil auch mal von oben zu betrachten. Von unten zu betrachten. Also Kinderperspektiven einzunehmen. Also wirklich dann ‘ne Höhe von 50 Zentimeter mal zu sehen, wie sehen die Kinder unseren Stadtteil. Dann zu gucken, wie leben die Menschen in diesem Stadtteil. (...) das heißt also, ‘ne ganze Sensibilisierung für das Leben.“ [L3-GeS-HT-GR\_5, 23–23]*

Eine andere Lehrerin beschreibt, wie sie ihren GrundschülerInnen die Liebe für Fremdsprachen und andere Länder nahe bringt. So bringt sie Zeitungsfotos aus England an der Tafel an, um in den Kindern Aufgeschlossenheit und Interesse für

andere Länder zu wecken. Nach ihren eigenen Angaben legt sie damit einen soliden Grundstein für späteres Fremdsprachenlernen.

*„Ich hatte so das Gefühl, (...) dass das Material eigentlich so vorgibt, also die Kreativität der Kinder auch unheimlich angestoßen wird, weil Ton ist ja auch so ein bisschen ein geduldiges Material, es gibt nach und es verführt natürlich auch immer sehr zum Detail und bringt die Kinder dann auch wieder schnell zu dem Konflikt, also dass sie sich selber einen Anspruch stellen, den sie nicht ausfüllen können, dass sie also ein Ziel verfolgen, was sie noch gar nicht leisten können.“*  
[KP-GS-GT-KL\_3, 95–95]

Ein wichtiges Merkmal der Arbeitsgemeinschaften ist die Freiwilligkeit, die je nach Angebot in unterschiedlichem Maße gegeben ist: entweder findet das Angebot zusätzlich zum Pflichtunterricht statt und ist frei wählbar, oder es wird im Sinne einer „Wahlpflichtveranstaltung“ organisiert, deren Belegung zwar Pflicht ist, aber dessen Inhalt aus einem mehr oder weniger großen Spektrum gewählt werden kann. Auf die Möglichkeit der Themenwahl gründen die Befragten ihre Argumentation, dass die AG's einen Beitrag zur Entdeckung und Entwicklung von Begabungen und Interessen leisten. Dies vertreten nicht nur die erwachsenen befragten Akteure, sondern auch die SchülerInnen. Sie nennen etwa abendliche Lesezirkel, die Konstruktion von Flugzeugen, sportliche Aktivitäten und kreatives Gestalten oder die Teilnahme an einer Holzwerkstatt.

Auch die Lehrkräfte, die mit den SchülerInnen in AG-Form zusammenarbeiten, betonen immer wieder, wie angenehm und produktiv es sei, die Arbeit an den Interessen und Wünschen der Kinder, statt an einem Lehrplan auszurichten. In dieser mehr spielerischen – und doch produktiven – Herangehensweise entwickelten sich auch persönlichere Beziehungen zu den Kindern, die dann wiederum auch für die Kinder und Jugendlichen das Lernen leichter machten.

Aber nicht nur die Wahl der AG kann den Interessen und Begabungen der SchülerInnen Rechnung tragen, auch die Gestaltung der AG-Zeit muss nicht zu benotbaren Ergebnissen führen, sondern kann auch im Verlauf der Veranstaltung eher die Wünsche der Kinder berücksichtigen als der Fachunterricht. Die Angebotsform der AG wird in diesem Verständnis von einigen Befragten als Form gezielter individueller Förderung gesehen.

### **3.4.6 Unterstützung von Lebensführung und schulischen Aufgaben**

Die in Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen durchgeführten Angebote werden auch als Unterstützung der Lebensführung und der schulischen Aufgaben der Kinder und Jugendlichen gesehen. Bei näherer Betrachtung der entsprechen-



den Aussagen sind sowohl schulformspezifische, als auch aktorsgruppenspezifische Unterschiede in den Sichtweisen zu erkennen.

Die SchulleiterInnen können *schulformübergreifend* keine entsprechende Unterstützungsleistung der Kooperationsangebote erkennen. Dies kann als Indikator dafür gewertet werden, dass sich Schule für die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in der Lebensführung nicht zuständig fühlt und diese auch nicht für so bedeutungsvoll hält, als dass sie die diesbezügliche Leistung und Funktion der außerschulischen Partner und ihrer Angebote erkennen würde (vgl. auch Mack 2004: 7). Die anderen befragten Akteure nehmen die Thematik je nach Schulform unterschiedlich wahr.

In den Grundschulen sprechen Lehrkräfte, KooperationspartnerInnen und SchülerInnen die unterstützende Funktion der kooperativ entwickelten Angebote an. Sowohl Lehrkräfte als auch KooperationspartnerInnen und SchülerInnen betonen die Unterstützung bei den Hausaufgaben, die von Lehrkräften und KooperationspartnerInnen geleistet wird. Diese sei für einige Kinder umso wertvoller, als die Eltern keine Zeit für eine Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben hätten. In diesem Zusammenhang werden zusätzlich die Betreuung und die Angebote am Nachmittag als Mittel gegen die Langeweile genannt. Auch bei Kindern mit Migrationshintergrund können demnach Angebote wie Hausaufgabenhilfe und nachmittägliche Betreuung einen großen Beitrag zu Schulerfolg und Spracherwerb darstellen.

*„Das ist halt ein Kind, das ist ausländischer Herkunft und hat halt dann nachmittags die Möglichkeit Deutsch zu sprechen, das zu üben und Interaktionen mit anderen Kindern, soziales Lernen und eben die Hausaufgaben, ist halt jemand, der auch da helfen kann.“ [L2-GS-HT-GR\_10, 13–13]*

Neben diesen von allen Akteursgruppen außer den SchulleiterInnen erwähnten Unterstützungsleistungen in der **Grundschule** sind die KooperationspartnerInnen – vor allem die Schulsozialarbeit – nach Angaben der Lehrkräfte und der KooperationspartnerInnen wichtige Ansprechpersonen nicht nur in schulischen, sondern auch bei privaten und sogar bei intimen Problemen.

In den Gesamtschulen wird nur dieser zuletzt genannte Aspekt angesprochen. Ein Kooperationspartner stellt für die SchülerInnen nach eigenen Angaben ein „niederschwelliges“ Hilfsangebot bei schulischen Problemen dar.

Von den in den **Hauptschulen** befragten Akteuren wird die unterstützende Funktion häufiger als in den anderen Schulformen angesprochen. Auffällig ist, dass diese Funktion nur von den KooperationspartnerInnen und nicht von den

schulischen Akteuren wahrgenommen wird. Vor allem die SchulsozialarbeiterInnen haben demnach hier eine unterstützende Rolle inne. So seien sie wichtige Ansprechpartner für die SchülerInnen, mit denen letztere aufgrund fehlender Abhängigkeiten ein engeres Vertrauensverhältnis eingehen könnten.

*„Wir haben Schüler, die schon mit uns viermal oder fünfmal sogar auf so einer Freizeit waren, wo wir schon sagen: Das sind typische Schulsozialarbeiterkinder, die so an uns schon gebunden sind hier. Ja, die einfach hier die Stütze oder den Rückhalt auch bekommen, weil von zu Hause zu wenig da ist und – ja, die sind uns schon sehr vertraut und bekannt.“ [KP2-HS-GT-GR\_11, 94–94]*

Die KooperationspartnerInnen geben an, wichtige GesprächspartnerInnen zu sein, an die sich die SchülerInnen bei Schwierigkeiten und Problemen wenden, mit denen in Einzelgesprächen persönliche Probleme besprochen werden können; sie fungieren aber auch als „HausaufgabenhelferInnen“ – auch für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und sind als HelferInnen beim Übergang von der Schule in den Beruf gefragt. Sie leisten nach eigenen Angaben zudem auch wichtige erzieherische Arbeit, indem sie Forderungen stellen, Grenzen weisen, und den Kindern und Jugendlichen emotionalen Rückhalt geben.

*„Ob das persönliche Ängste sind zu versagen, ob das Probleme sind mit Schülern, mit der Schule, Ängste, Dinge, die halt Gewalt angeben außerhalb der Schule, dass die halt immer das Gefühl bekommen, dass man da auch mit einem ruhigen Blick drauf gucken kann und dass man da einen distanzierteren Blick drauf werfen kann. (...) Dass da wirklich da schon ein Vertrauen in das Leben einfach entsteht, dafür, dass die halt wirklich gestärkt werden, bestimmte Dinge halt auch selber anzugehen oder sich nicht falsche Sachen abzuverlangen, wenn die an ihre Grenzen kommen. (...) Dass die schon wahrnehmen, dass da eine Vernunft existiert, die die Schüler nicht dazu verurteilt da Opfer zu spielen.“ [KP1-HS-HT-GR\_2, 205–207]*

An den **Realschulen** sind keine Verweise auf eine die SchülerInnen unterstützende Rolle der KooperationspartnerInnen zu verzeichnen. Dies kann darin begründet sein, dass die befragten KooperationspartnerInnen der Realschulen den Bereichen Wirtschaft und Sport zuzuordnen sind, die Unterstützung von Lebensführung und schulischen Aufgaben aber am stärksten von VertreterInnen der Jugendhilfe und da insbesondere von SchulsozialarbeiterInnen zum einen als ihre Aufgabe wahrgenommen wird, zum anderen auch entsprechend in der Arbeit mit den SchülerInnen umgesetzt wird.

An den Gymnasien des Samples wird eine unterstützende Funktion der KooperationspartnerInnen von den SchülerInnen, nicht jedoch von den anderen Akteuren gesehen. Die wahrgenommene Unterstützung bezieht sich hier weniger

auf ein Ausgleichen fehlender Unterstützung aus dem Elternhaus und auf dem damit wichtigen Ersetzen vertrauter GesprächspartnerInnen. Als hilfreich wird vielmehr zum einen angesprochen, dass im Betriebspraktikum direkte AnsprechpartnerInnen zur Verfügung standen, zum anderen wird als Unterstützung empfunden, dass durch die Mediations-AG des Kooperationspartners Konflikte frühzeitig verhindert werden können.

### **3.4.7 Erwerb von Zertifikaten**

Die SchülerInnen wählen die außerunterrichtlichen Angebote mit und ohne Beteiligung von KooperationspartnerInnen zwar nach dem Prinzip der Freiwilligkeit entsprechend ihren Interessen, die Teilnahme allerdings ist in vielen Fällen für ein Schulhalbjahr verpflichtend. Sie wird in vielen Sek. I-Schulen des Samples im Zeugnis oder auf Beiblättern attestiert, wird in wenigen Fällen benotet – an einer Schule kann als Ersatz für die Sportnote das außerunterrichtliche Krafttraining benotet werden – und ist gelegentlich mit dem Erwerb von Zertifikaten verbunden. Folgende Zertifikate können in den Schulen erworben werden:

- Erste-Hilfe-Pass;
- Kinderrettungsschwimmer;
- Mofa-Führerschein;
- Zertifikat der Lernwerkstatt;
- Vorbereitung auf den Segelschein.

Es lassen sich schulformübergreifend keine akteursspezifischen Muster im Hinblick auf den Erwerb von Zertifikaten ausmachen. Eine Benotung und Attestierung im Zeugnis findet lediglich in den Sekundarschulen statt, wobei an den Hauptschulen des Samples die meisten Nennungen zu verzeichnen sind. An einer Hauptschule ist die erfolgreiche Teilnahme an der Lernwerkstatt die Grundlage für eine Ausbildungsgarantie der Kreishandwerkerschaft. Dies kann als Beleg für die bereits im Zuge der Untersuchung der Angebotsspektren festgestellte besondere Berufs- und Praxisorientierung der Hauptschulen gewertet werden.

### **3.4.8 Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher**

Die Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher spielt quantitativ nur eine marginale Rolle. Das ist insofern auffällig, als der Abbau des in der Bundesrepublik besonders stark ausgeprägten Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg (vgl. etwa Mack 2004; Palentien 2005) einen wichtigen bildungs-

politischen Beweggrund zum Ausbau von Ganztagschulen darstellt (vgl. etwa Bundesjugendkuratorium 2003).

Innerhalb dieser wenigen Äußerungen nehmen an den befragten **Grundschulen** SchulleiterInnen, Lehrkräfte und KooperationspartnerInnen die Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher in den Blick. Auch an den **Gesamtschulen** des Samples wird die Bedeutung der kooperativen Angebote für den Abbau von Bildungsbenachteiligungen von Lehrkräften und KooperationspartnerInnen gesehen. An den Haupt- und Realschulen, sowie Gymnasien des Samples sind keine Äußerungen zu verzeichnen, die den Beitrag der durchgeführten außerunterrichtlichen Angebote zum Abbau von Bildungsbenachteiligung betonen würden.

Aspekte, die von den Befragten betont werden, sind der Ersatz für fehlende Förderung im Elternhaus – wie etwa Hausaufgabenhilfe – und musikalische Bildungsangebote, Computerkurse oder für Kinder mit Migrationshintergrund die Chance, aufgrund des längeren und dadurch eventuell engeren Kontaktes mit MuttersprachlerInnen die deutsche Sprache schneller zu erwerben sowie Unterstützung bei den Hausaufgaben zu erhalten. Zudem wird der finanzielle Vorteil angesprochen, der durch die geringen anfallenden Kosten für Angebote im Ganztagsbetrieb entsteht. Aber auch die Betreuung, Beschäftigung und Förderung von ansonsten unbetreuten Kindern und Jugendlichen wird als wichtiger Aspekt der Ganztagschulangebote genannt.

*„Dann, ja, seh' ich im Nachmittagsbereich als Vorteil noch, dass Kinder, die, na ja, erst mal entweder finanziell minderbemittelt sind, so, sag ich mal, dass die trotzdem Angebote wahrnehmen können, wie Töpfern oder Sportangebote oder weil das eben nicht so teuer ist als wenn sie im normalen Verein wären.“ [L1-GeS-GT-GR\_6, 167–167]*

Anders als die Befragten, die die Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher in ihrem Angebot hervorheben, beschreibt die Lehrkraft einer großstädtischen Grundschule eine Entwicklung, die dem Ziel des Abbaus von Bildungsbenachteiligungen durch die Ganztagschule entgegenläuft. Vor Beginn der Umstellung zur Ganztagschule hatten Lehrkräfte nach ihren Angaben an der Schule die Möglichkeit, pro Klasse etwa zwei Kinder aus sozial belasteten Familien für die Betreuung und Förderung durch die Schulsozialarbeit vorzuschlagen.

*„Und ich denk, das ist ein sehr wichtiges und grade hier in dem Einzugsgebiet ein sehr positives Faktum gewesen, dass so diese ganzen schwachen Kinder da betreut wurden, auch von sozialen Kontakten und so. Und jetzt, da das Konzept umgestellt wird, ist ein anderer Schwerpunkt,*

*dann ist es in erster Linie die Eltern, die berufstätig sind oder allein erziehend und berufstätig, dann haben diese Kinder Priorität.“ [L1-GS-HT-GR\_10, 17–17]*

Mit der Umstellung auf die Ganztagschule verändert sich nach den Angaben der Befragten die Zielgruppe der Kinder, die Zugang zum Nachmittagsangebot haben. Vorrang haben mit dem neuen Konzept die Kinder berufstätiger oder alleinerziehender Eltern.

Die Äußerungen, die die Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher hervorheben, verteilen sich auf zwei der sechs Halbtagschulen, sowie auf fünf der vierzehn Ganztagschulen des Samples. Es kann demnach an den Aussagen der Befragten kein Unterschied in der Bedeutung der Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher zwischen Halb- und Ganztagschulen ausgemacht werden.

### **3.4.9 Förderung sozialer Kontakte**

Die Förderung sozialer Kontakte durch die außerunterrichtlichen Angebote wird nur an den Grund- und Gesamtschulen des Samples angesprochen – von den Gesamtschulen hierbei vor allem von jener Schule, an der die Klassen eins bis zehn vertreten sind, so dass an dieser Stelle die Verfremdung eines Schulformeneffektes denkbar ist. Es ist möglich, dass die Befragten dem Knüpfen von Kontakten vor allem im Grundschulalter Bedeutung beimessen und sich entsprechend auch die Textstellen in den Interviews an den Gesamtschulen auf Kinder im Grundschulalter beziehen. Die befragten erwachsenen Akteure sprechen bis auf einen Fall von „Kindern“, sie scheinen sich demnach auf jüngere SchülerInnen zu beziehen. Allerdings bezeichnen viele Befragte in den Interviews auch ältere SchülerInnen als „Kinder“.

Thematisiert wird, dass die Kinder in den außerunterrichtlichen Angeboten altersübergreifende Peer-Kontakte pflegen können, Freunde kennen lernen und nicht alleine zu Hause sind. Auch die Stärkung des Sozialgefüges in der Klasse durch den gemeinsamen Hortbesuch wird hervorgehoben.

An den Grundschulen äußern sich alle befragten Akteursgruppen zur Förderung sozialer Kontakte durch die Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen, an den Gesamtschulen nur die SchulleiterInnen und Lehrkräfte. Da aber insgesamt zu diesem Gewinnspekt nur sehr wenige Äußerungen zu verzeichnen sind (n=12), können dieser akteursspezifischen Unterschiede keinen weiterführenden Interpretationen zugeführt werden.

## IV Kooperationskultur und Schulentwicklung

*„Also ich glaube, dass Schule gar nicht anders, eigentlich gar nicht anders kann als sich nach außen zu öffnen. Aber es fällt schwer. Je mehr man erstickt wird unter Anforderungen und Vorgaben, umso weniger bleibt, sich zu öffnen. (...) Wenn man an das Ende immer 'ne Arbeit stellt, dann muss man sich nicht wundern, wenn das so ist. Also ich hab' z.B. vor fünf Jahren oder sechs Jahren hier in der Hauptverkehrsstraße, Einkaufsstraße in der Nähe, mit Schülern eine riesen Skulptur mit einem Künstler zusammen gemacht, der Teufel war so sechs Meter hoch. Also der steht da jetzt auf einem Sockel immer noch. Das wäre heute verschwendete Zeit, und ist eigentlich Unsinn. Aber das hat den Schülern Spaß gemacht und gefällt heute noch dazu. Aber beides geht eben nicht. Man kann nicht gleichzeitig lernen und eine Skulptur in der Einkaufsstraße bauen. Schade drum.“ [SL-HS-HT-Dortmund, 177–177]*

Ziel der qualitativen Studie „Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren“ (KOSA), die vom 01.03.2004 bis 31.12.2006 am Deutschen Jugendinstitut e.V. in München durchgeführt wurde, war es, Informationen über die Voraussetzungen und Konsequenzen unterschiedlicher Ausgestaltungsvarianten von Ganztagsangeboten für gelingende Bildungsprozesse zu gewinnen. Bezugspunkt waren hierbei die vom BMBF skizzierten Entwicklungsziele für Ganztagschulen, die sich auf eine verbesserte individuelle Förderung, eine Veränderung der Lern- und Lehrkultur, soziales Lernen und Partizipation sowie kreative Freizeitgestaltung beziehen (vgl. BMBF 2004: 7).

Vor diesem Hintergrund wurden 123 Akteure an 13 Ganztagschulen sowie an sechs kooperationserfahrenen Halbtagschulen befragt. Im Folgenden werden die im Vorangegangenen breit ausgeführten Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung dieses Materials auf die genannte Fragestellung fokussiert und pointierend interpretiert.

In den Augen der befragten schulischen und außerschulischen Akteure trägt die an der Schule gepflegte *Kooperationskultur* entscheidend zur Schulentwicklung bei. Für diese Entwicklung werden neben den für notwendig erachteten bzw. als förderlich empfundenen Rahmenbedingungen auch Gelingensbedingungen und Desiderata in Bezug auf die Kooperationsstruktur und -kultur genannt.

Die *Beteiligung der Lehrkräfte an den kooperativ entwickelten Angeboten* ist in den Augen der Befragten eine entscheidende Bedingung dafür, dass Schulentwicklung im Sinne einer Veränderung der Unterrichtskultur durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren erreicht werden kann.

*„Also es muss mindestens ein Lehrer, eine Lehrerin bereit sein, diese Aktivitäten mitzumachen. Nur dann kann es auch im Unterricht seinen Niederschlag finden, ansonsten läuft es aneinander vorbei, dann ist es nichts anderes als irgendein Hort oder ein anderes Freizeitangebot.“ [KP1-HS-HT-GR\_9, 25–25]*

Nur wenn auch Lehrkräfte an den kooperativ entwickelten Angeboten beteiligt sind und somit die spezifischen Methoden und Zugänge der KooperationspartnerInnen kennenlernen bzw. sich für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit öffnen, kann, so die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, auch im Unterricht eine neue Lern- und Lehrkultur Einzug finden.

Neben der Beteiligung der Lehrkräfte ist der Unterrichtsbezug der Angebote ein wichtiger Indikator für eine Verzahnung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten im Sinne der vom BMBF formulierten Entwicklungsziele für Ganztagschulen. Dabei wird in der vorliegenden Studie zunächst deutlich, dass für die außerunterrichtlichen Angebote in den Ganztagschulen des Samples erwartungsgemäß häufiger ein direkter Bezug zum Unterricht erwähnt wird als in den besuchten Halbtagsschulen. Allerdings tragen die außerschulischen KooperationspartnerInnen zu diesem erhöhten Unterrichtsbezug nur unwesentlich bei! Der Unterrichtsbezug der mit außerschulischen PartnerInnen durchgeführten außerunterrichtlichen Angebote steigt im Vergleich der Halbtags- mit den Ganztagschulen in den Ganztagschulen nur geringfügig an. In weit höherem Maße steigt hingegen der Unterrichtsbezug in der Kategorie der Angebote, die ohne Beteiligung außerschulischer PartnerInnen von den Lehrkräften selbst durchgeführt werden. Dabei spielt auffälligerweise die Hausaufgabenbetreuung sowohl in der Kategorie der mit außerschulischen PartnerInnen, als auch in der Kategorie der ausschließlich von Lehrkräften durchgeführten außerunterrichtlichen Angebote nur eine marginale Rolle. *Entsprechend dem fachpolitischen Leitbild kommt es demnach in den Ganztagschulen durchaus zu einer zumindest ansatzweisen Verzahnung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. Allerdings geht dies lediglich mit einer moderaten institutionellen Verzahnung der Angebote von schulischen und außerschulischen PartnerInnen einher.*

In Bezug auf die Gelingensbedingungen der kooperativ entwickelten Angebote macht sich jenseits dieser Unterschiede zwischen Halb- und Ganztagschulen des Samples in den Aussagen der an der Kooperation beteiligten Akteure ein Spannungsfeld zwischen Verbindlichkeit und Freiwilligkeit der kooperativ entwickelten Angebote auf. Sowohl die befragten schulischen, als auch die befragten außerschulischen Akteure nehmen die Vor- und Nachteile der Gestaltung von Lernangeboten nach dem Prinzip der Verbindlichkeit bzw. dem der Freiwilligkeit wahr.

Allerdings setzten schulische und außerschulische PartnerInnen unterschiedliche Schwerpunkte: *Die schulischen PartnerInnen sehen eher die Vorteile verbindlicher Zeitstrukturen* wie etwa der Ermöglichung einer stärkeren Rhythmisierung des Schulalltags oder der Vermeidung stigmatisierender Effekte von Förderangeboten, obwohl auch sie im Prinzip der Freiwilligkeit einen wichtigen Motor zum Anschieben von Interessen und Motivationen sehen. *Die außerschulischen PartnerInnen stellen eher das Prinzip der Freiwilligkeit als originäres Prinzip der Jugendarbeit in den Mittelpunkt* und betonen dessen Bedeutung für die Entwicklung von Motivation und Interesse der Beteiligten, obwohl auch sie die Vorteile verbindlicher Zeitstrukturen wahrnehmen.

Neben diesen Gelingensbedingungen und Desiderata einer sich etablierenden Kooperationskultur und deren Rückwirkung auf die Schulentwicklung führen die Befragten auch bestimmte schulorganisatorische Veränderungen auf die Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen zurück. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die *Öffnung von Schule*, mit der ein Imagegewinn der Institution Schule einhergehe.

*„Die Schule wird jetzt hier als ein wesentlich wichtigerer Faktor angesehen. Weil einfach mehr passiert, den Eltern ist klar geworden, da passiert mehr, als wir das so kannten, Schreiben, Lesen, Rechnen, fertig. Sondern da passiert auch Entwicklung, da passiert (...) Kommunikation, Förderung, da steht Sozialisation und und und, diese ganzen Bereiche. Das heißt, die Schule hat einen wesentlich wichtigeren Stellenwert bekommen für die Leute hier in der Gegend.“ [SL-GS-GT-GR\_3, 289–291]*

Zudem wird die *Unterstützungsfunktion der außerschulischen PartnerInnen* betont, die von der als bereichernd wahrgenommenen fachlichen Unterstützung bis zur additiven Entlastung reicht – letzteres vor allem im sozialpädagogischen Bereich, etwa in Bezug auf schwierige Kinder und Jugendliche, mit deren Förderung sich die Lehrkräfte immer wieder überfordert fühlen und die dann zum Teil an außerschulische PartnerInnen, vor allem aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, abgegeben wird.

*„Das ist also ein Geben und ein Nehmen. In ideeller Hinsicht zum Teil, natürlich auch in materieller Hinsicht, will ich nicht verhehlen, wir profitieren davon personeller Art, dass Fachleute zu uns kommen.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 176–176]*

Die außerschulischen PartnerInnen profitieren von der Zusammenarbeit mit Schule vor allem durch den *verbesserten Zugang zur Klientel* sowie durch eine *bessere Auslastung ihrer Einrichtungen*. Hinzu kommt, dass sich *(Ganztags-)Schule als neues Arbeitsfeld mit langfristigen Perspektiven* etabliere. Schulische Akteure artikulieren die-



sen Aspekt allerdings nicht. Und auch angesichts der von allen Seiten beklagten fehlenden Ressourcen zur Finanzierung fachlich qualifizierten Personals ist mit Blick auf die finanzielle Ausstattung der Schulen keineswegs sicher, wie realitäts-tüchtig diese strategische Perspektive der KooperationspartnerInnen letztendlich ist.

Auch mit Blick auf ein verändertes Bildungs- und Professionsverständnis sowie den Professionalitätszuwachs nimmt eine sich entwickelnde Kooperationskultur in den Augen der befragten Akteure Einfluss auf Schulentwicklung. So wird auch bei den schulischen Akteuren in den Interviews ein *breiter Bildungsbegriff* deutlich, der informelles Lernen und erfahrungsbezogene Ansätze ebenso umfasst wie „klassische“ schulische Lernprozesse. Zudem betonen die schulischen Akteure einen *Professionalitätszuwachs, vor allem in Bezug auf durch die Fachkompetenz der KooperationspartnerInnen initiierten Wissenserwerb, auf die Didaktik und auf die Teamarbeit*.

Die Veränderung der Lern- und Lehrkultur wird als explizit intendierte Entwicklung im Zuge der Durchführung von Kooperationsangeboten dargestellt, und geht insbesondere mit einer *Bedeutungszunahme des sozialen Lernens* sowie mit einer Veränderung der Interaktionskultur im Unterricht einher.

*„Denn dahinter steht ja auch ein heimlicher Lehrplan, nämlich dass sich über das Ganztagsangebot die Kultur, das Miteinander, die Atmosphäre, Interaktion an Schule verändert. Und wir erleben anfanghaftig, sicher nicht in allen Bereichen, aber an vielen Stellen eine ganz andere, nämlich lockerere Atmosphäre zwischen Lehrern und Schülern, die über den Vormittag hinaus in den Nachmittag trägt, aber auch in den Vormittag zurückwirft. Weil man sich in anderen Situationen und Konstellationen erlebt.“ [SL-GY-GT-MI\_1, 31–31]*

Darüber hinaus sind die Verknüpfung der Vermittlung inhaltlichen Wissens und überfachlicher Kompetenzen, das Erfahrbarmachen sozialen und demokratischen Handelns sowie das Einbeziehen des Lernens in der Lebens- und Arbeitswelt Gegenstand vielfältiger Kooperationsprojekte. Vor allem in den Grund- und Gesamtschulen des Samples sind ein vermehrtes Ausrichten der Angebote an den Bedürfnissen der SchülerInnen im Sinne einer individuellen Förderung (für die aber häufig mehr Ressourcen benötigt würden), ein Beleben des Schulalltags durch außerschulische PartnerInnen und ein Öffnen für die Bedeutung informeller Lernprozesse erkennbar. Damit einher geht eine von allen schulischen Akteursgruppen benannte Veränderung der Interaktion von SchülerInnen und Lehrkräften im Unterricht sowie eine positive Wirkung auf das schulische Klima.

Aus der Sicht aller befragten Akteursgruppen liegt eine wesentliche Stärke sowohl von außerunterrichtlichen Angeboten als auch eines innovativen Unterrichts

darin, dass an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen angeschlossen wird, was deren umfassende Partizipation an der Ausgestaltung des jeweiligen Bildungssettings erforderlich mache. Hierbei werden in der Befragung aktorsgruppenübergreifend bestimmte altersstufentypische Muster erkennbar: Sowohl aus Sicht der pädagogisch professionellen Akteure als auch aus der Perspektive der sich gerade zu diesem Punkt breit artikulierenden Kinder und Jugendlichen lässt sich *eine im Altersverlauf abnehmende Bedeutung des vor allem für Grundschulkindern noch tragenden „Spaßfaktors“ zugunsten einer kognitiv und motivational stärker fokussierten Sach- und Interessenorientierung von Angebot und Unterricht rekonstruieren*. Ohne entsprechende Partizipationsspielräume verfehlt das Bildungssetting möglicherweise dieses Spannungsfeld, indem z.B. Angebotsgestaltungen und Unterrichtsformen für jüngere Grundschulkindern zu wenig auf das „Spaßbedürfnis“ dieser Gruppe Rücksicht nehmen oder aber ältere Kinder und Jugendliche durch inhaltlich zu anspruchslos gestaltete Lerninhalte unterfordert werden. Nicht zuletzt müssen daher altersübergreifende Angebote in diesem Spannungsfeld von Bedürfnis- vs. Interessenorientierung verortet werden. *Auffällig ist dabei, dass Projekte im Unterricht, die entweder in Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren oder von der Lehrkraft alleine durchgeführt werden, aber auf mehr Mitbestimmung und Eigeninitiative der SchülerInnen beruhen und den Praxisbezug des Unterrichtsstoffes herstellen, als ebenso motivierend, spaßbringend und leistungssteigernd empfunden werden wie außerunterrichtliche Angebote*.

*Im Gegensatz zu einer allgemeinen Tendenz in den Schulen des Samples, die Angebote stärker an den Bedürfnissen und Interessen der SchülerInnen auszurichten, erscheint die individuelle Förderung bildungsbenachteiligter SchülerInnen hier von nachgeordneter Priorität*. Auch bei gesonderter Betrachtung der Ganztagschulen des Samples ist keine stärkere Gewichtung erkennbar. Es kommt im Gegenteil nach einzelnen Aussagen bei der Umstellung auf den Ganzttag sogar zu einer Verschiebung der Zielgruppe der Nachmittagsangebote weg von der Förderung konkret bildungsbenachteiligter Kinder, hin zu einer bevorzugten Berücksichtigung der Kinder alleinerziehender Elternteile bzw. berufstätiger Eltern.

*„Und ich denke, das ist ein sehr wichtiges und grade hier in dem Einzugsgebiet ein sehr positives Faktum gewesen, dass so diese ganzen schwachen Kinder da betreut wurden, auch von sozialen Kontakten und so. Und jetzt, da das Konzept umgestellt wird [vom Halbttag zum Ganzttag: A.S.], ist ein anderer Schwerpunkt, dann ist es in erster Linie die Eltern, die berufstätig sind oder allein erziehend und berufstätig, dann haben diese Kinder Priorität.“ [L1-GS-HT-GR\_10, 17–17]*

*Diese fachpolitisch begründete Pointierung des Leitziels der Vereinbarkeit von Familie und Beruf geht eindeutig zu Lasten eines nachhaltigen Abbaues herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung durch den Ausbau ganztägiger Angebote und stellt somit den fachpolitisch besorgniserregendsten Aspekt der hier präsentierten Forschungsergebnisse dar.*

Eine bedeutende Entwicklung, die der Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen zugeschrieben wird, sind die *Kompetenzgewinne der SchülerInnen*. Diese liegen vor allem im Spannungsfeld „Lebens- und Fachkompetenz“. Ein integriertes Setting, das auf der Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen PartnerInnen fußt, verlangt mehr Selbstorganisation der SchülerInnen und ist stärker durch „Ernstcharakter“ gekennzeichnet. Das Arbeiten und Lernen in Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen ist vermehrt prozessorientiert ausgerichtet und intendiert weniger ein „perfektes Endprodukt“. Im Rahmen dieser Situationen entwickeln Kinder und Jugendliche offenbar wichtige Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Die Aussagen der SchülerInnen bestätigen, dass sie in außerunterrichtlichen Projekten gelernt haben, die Initiative zu ergreifen, sowie sich selbst und ihre Arbeit zu organisieren, und sie führten ihr gewachsenes Selbstbewusstsein auf diese Selbstorganisation sowie auf das öffentliche Auftreten und das Präsentieren von Ergebnissen zurück. Soziales Lernen und Partizipation nehmen breiten Raum ein. Nach Ansicht der Befragten lernen Kinder und Jugendliche vornehmlich in außerunterrichtlichen Aktivitäten, mit anderen zusammen zu arbeiten und erwerben in diesem Zusammenhang auch soziale Kompetenzen. Der Grund hierfür liegt nach Aussage einer Schülerin darin, dass außerunterrichtliche Aktivitäten häufiger arbeitsteilig im Team stattfinden.

*„Ja, man hat auf alle Fälle gelernt Teamarbeit zu machen. Man musste die Aufgaben verteilen, jeder musste sein Aufgabengebiet eigentlich machen, wobei wir das mehr oder weniger zusammen alles besprochen hatten, aber der so seinen Bereich hatte, wollte für seinen Bereich irgendwelche Dinge durchsetzen. (...) Aber im Unterricht an sich sitzt man ja da und kriegt eine Frage vom Lehrer und antwortet drauf.“ [S-GY-GT-GR\_4, 216–220]*

Über die *Betonung sozialer Kompetenzen* hinaus wird ein weites Spektrum an Fähigkeiten und Kenntnissen angesprochen: naturwissenschaftlich-technische, sprachliche und kulturelle, sportliche und gesundheitliche und praxisbezogene Kompetenzen wie „Erste Hilfe“ oder Fahrradreparatur bis hin zur Orientierung in und Nutzung der Umwelt.

Auch eine Unterstützungsfunktion der in Zusammenarbeit mit außerschulischen PartnerInnen durchgeführten Angebote für SchülerInnen wird in der vor-

liegenden Untersuchung deutlich, allerdings in schulformenspezifischer Ausprägung: Während in Grundschulen sowie in Gesamt-, Haupt- und Realschulen vor allem die *sozialpädagogische Unterstützung* im Mittelpunkt steht, berichten die SchülerInnen bzw. auch die erwachsenen Akteure in den Gymnasien des Samples vorrangig von *themenzentrierter Unterstützung* der SchülerInnen durch die KooperationspartnerInnen bzw. durch kooperativ entwickelte Angebote.

In Bezug auf die Rahmenbedingungen der Kooperationsarbeit werden in den Interviews ebenfalls Gelingensbedingungen und Desiderata deutlich. Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten das Hauptaugenmerk auf den durch die Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen angestoßenen Entwicklungen lag, sollen im Weiteren nun auch Rahmenbedingungen der Kooperationsarbeit in den Blick genommen werden.

Als Gelingensbedingung und Desiderat auf der politischen Regulationsebene forderten zu Beginn der IZBB-Förderphase<sup>33</sup> schulische ebenso wie außerschulische Akteure vermehrt politische Unterstützung. Dabei wurde auch auf die *mangelnde Nachhaltigkeit zeitlich begrenzter Förderprogramme* verwiesen. Mit deren Hilfe können gute Entwicklungen zwar auf den Weg gebracht werden, die Programme seien aber häufig mit so kurzen Laufzeiten angesetzt, dass sie auslaufen, bevor die Entwicklungen sich verstetigen können.

*„Also das Land hat ja seine Öffnung von Schulaktivitäten eingestellt grade. (...) Ist gestrichen, gibt's nicht mehr. Das war 'ne gute Idee, dass Schule sich nach außen öffnen soll. Haben sie auch getan. Schule ist längst nicht mehr so, wie sie mal früher war. Aber wie weit das geht, also ich glaube, solange die Länder jede Woche eine neue Richtung vorgeben, solange also ständig an neuen Gesetzen und Verordnungen gebastelt wird, die in Schulen umgesetzt werden müssen, bleibt nicht viel Zeit übrig, was anderes zu tun und zu denken.“ [SL-HS-HT-GR\_2, 169–171]*

Ebenfalls in der politischen Rahmensteuerung begründet, *erschwert das Betreuungsprimat beim Zugang zum Ganzttag die Fokussierung der individuellen Förderung auf Bildungsbenachteiligte* – dies wurde weiter oben bereits näher ausgeführt. Damit haben trotz der auch im Kontext der PISA-Studien aufgelegten Programme zum Ausbau von Ganzttagsschulen – nach Aussagen von Befragten – mitunter *weniger* bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche Zugang zu den zusätzlichen Nachmittagsangeboten als vor der Umstellung der Schule auf den Ganzttag.

Auch in Bezug auf die Rahmenbedingungen auf der Organisationsebene von Schule und Kooperationseinrichtung werden Gelingensbedingungen und Deside-

---

<sup>33</sup> Die Datenerhebung der vorliegenden Studie fand im Schuljahr 2004/2005 statt.

rata deutlich. So benötigen die Lehrkräfte auf Seiten der Schule eine gewisse Lehrplanflexibilität, um den durchzunehmenden Stoff gegebenenfalls an die Erfordernisse der Projektarbeit bzw. an die Arbeit mit außerschulischen PartnerInnen anzupassen. Um flexibel das nötige Vorwissen für bestimmte außerunterrichtliche Projekt- und Kooperationsangebote zu schaffen, brauchen die Lehrkräfte die Möglichkeit, etwa Halbjahresinhalte zu tauschen bzw. laut Lehrplan später anzusetzenden Unterrichtsstoff vorzuziehen.

Eine weitere Gelingensbedingung bezüglich der Organisationsebene der Schule stellt die *Zuweisung von Steuerungskapazitäten an die SchulleiterInnen und Lehrkräfte* dar. Beide Akteursgruppen benötigen mehr Entlastungsstunden, um Freiräume für kooperationspezifische Aufgaben wie konzeptionelle Arbeit, Team- und Abstimmungsprozesse sowie interprofessionelle Kommunikation zu erhalten. Auch das Arbeitszeitmodell der Lehrkräfte sollte überdacht werden. Da die Lehrkräfte nach gehaltenen Unterrichtsstunden bezahlt werden, geht ihnen jedes zusätzliche Engagement, und eben auch die Angebotsbeteiligung, zulasten ihrer Freizeit, da sie nicht nach tatsächlich geleisteten Stunden, sondern nur nach zugewiesenen Unterrichtsstunden bezahlt werden. Dieses Arbeitszeitmodell verringert mitunter die Motivation, außerunterrichtliche Kooperationsangebote mit durchzuführen.

Eine Bedingung der Angebotsgestaltung, die dem Zusammenwirken von Kooperationskultur und Schulentwicklung entgegensteht, ist die in den Interviews häufig beklagte *finanzielle Ausstattung der Schulen*, da gut qualifizierte und kontinuierlich kooperierende KooperationspartnerInnen naturgemäß teurer sind als Honorarkräfte und ehrenamtliche engagierte PartnerInnen. Mit den beiden letzteren aber sind kontinuierliche und mit dem Regelunterricht verzahnte Kooperationsangebote sehr viel schwieriger zu realisieren, da schwerer gemeinsame Absprachen getroffen und regelmäßige anlassunabhängige Treffen initiiert werden können. Eine Schulleiterin einer Grundschule betont die *Bedeutung qualifizierter KooperationspartnerInnen* für ein qualitativ hochwertiges, und mit den schulischen Regelstrukturen verzahntes kooperativ entwickeltes Angebotsspektrum, und hebt hervor, dass Bund und Länder zur Erreichung dieses Ziels zusammenarbeiten müssten. Die Ausstattung der neuen Ganztagschulen durch IZBB-Mittel genüge nicht, um die Qualität der Angebote abzusichern.

*„Es klingt ja ganz toll, der Bund fördert den Ausbau von Ganztagschulen. Das ist so, als wenn ich sage, der Bund setzt da ein Top-Krankenhaus hin, also super ausgebauter OP-Saal, aber Ärztstunden gibt's nicht, aber vielleicht finden Sie ambitionierte Hobbyoperatoren oder was, das ist so ein bisschen, es passt nicht ganz und da hakt's manchmal.“ [SL-GS-GT-MI\_3, 318–320]*

Beschrieben wird hier eine Situation, die entsteht, wenn über den Bundeshaushalt IZBB-Mittel für den Ausbau von Ganztagschulen bewilligt werden, gleichzeitig aber die Länder keine oder zu geringe zusätzlichen Mittel für die Ausstattung des Ganztags mit qualifiziertem Personal bewilligen.

Die Etablierung einer Kooperationskultur an den Schulen nimmt in vielfältiger Weise Einfluss auf die Schulentwicklung, auch im Sinne der BMBF-Entwicklungsziele des Ausbaus von Ganztagschulen. Diese erreichen allerdings im vorliegenden Sample unterschiedliche Grade der Umsetzung. Bezüglich der Ziele „Veränderung der Lern- und Lehrkultur“, sowie „Soziales Lernen und Partizipation“ sind, wie weiter oben ausgeführt, Entwicklungen und Veränderungen zu bemerken, die vielfältige Hinweise auf eine Veränderung der Lern- und Lehrkultur geben, und darüber hinaus zeigen, dass die Ansätze des Sozialen Lernens und der Partizipation – wenn auch zunächst noch begrenzt – Einzug in das Spektrum der kooperativ entwickelten Angebote halten konnten. Während das Entwicklungsziel der „Kreativen Freizeitgestaltung“ relativ umfassend umgesetzt wird – den Schwerpunkt des Spektrums an kooperativ entwickelten und in Kooperation durchgeführten Angeboten bilden Sportangebote, gefolgt von Angeboten musisch-kultureller Bildung – *wird das Ziel der verstärkten individuellen Förderung im Sample nur in Ansätzen erreicht*. Das liegt nicht oder nur bedingt daran, dass die Lehr- und Fachkräfte hierfür nicht qualifiziert wären, sondern eher daran, dass durch knappe zeitliche Ressourcen der Lehrkräfte, volle Klassen und fehlende Entlastung für übernommene Kooperationsaufgaben die zeitlichen Ressourcen für Methoden und Maßnahmen individueller Förderung fehlen.

*„Der Bedarf ist da, schon auch mal was ganz anderes machen zu wollen, aber in dem Rahmen ist es oft vielleicht gar nicht möglich, weil der Zeitrahmen fehlt oder der Druck da ist, 'ne bestimmte Sache durchzuführen. Und genauso ist dann dieses- also das ist jetzt aber auch wirklich ganz pauschalierend, (...) man sieht als, wenn man in diesem Jugendbereich arbeitet, dass da was durchgeboxt wird und auf den einzelnen Jugendlichen doch überhaupt gar keine Rücksicht genommen wird und man weiß auch als derjenige, der so nah dran ist im Nachmittagsbereich, an diesem Jugendlichen, wo eigentlich die Probleme liegen, warum sieht das der Lehrer dann nicht.“*  
[KP1-GeS-HT-GR\_5, 311–311]

*Die Etablierung einer Kooperationskultur nimmt Einzug an den untersuchten Schulen und wirkt damit auch auf die aktuelle Schulentwicklung ein.* Allerdings sind die beteiligten schulischen und außerschulischen Akteure auf Unterstützung durch die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen und Bereitstellen von Ressourcen angewiesen, um die Ziele des BMBF auch umzusetzen.

*Fachpolitisch muss das Primat der Betreuung durch jenes der Bildung abgelöst werden, was nicht zuletzt im Hinblick auf den individuellen wie auch milieuspezifischen Zugang zu Ganztagsplätzen zu gewährleisten ist.* Hier ist dann allerdings weniger die Pädagogik als vielmehr die Politik gefordert, nicht zuletzt und vor allem im Hinblick auf die Gewährleistung eines komplett kostenfreien Ganztagsangebots einschließlich eines warmen Mittagessens. Aus Sicht der Bildungsforschung müssen die hiergegen von politischer Seite noch vereinzelt vorgebrachten Einwände als inakzeptabel zurückgewiesen werden. Die vorliegende Untersuchung untermauert diesen Befund in vielfältiger Weise.

*Dr. Heinz-Jürgen Stolz*

## **V Fachpolitische Interpretationsmöglichkeiten und weiterer Forschungsbedarf**

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung war in einem ersten Schritt die Rekonstruktion von in der Kooperation von Schule und außerschulischen Akteuren *typischerweise* entstehenden – also kulturell und institutionell bedingten – Akteursperspektiven. In einem weiteren Analyseschritt ging es anschließend darum, ob und inwiefern sich diese Akteursperspektiven zu Ansätzen einer neuen Unterrichts- und Kooperationskultur an den sich öffnenden Schulen verdichten. Kooperation fungierte im Forschungsdesign dabei nicht als Selbstzweck, sondern wurde auf ihren Beitrag zur Erreichung der BMBF-Entwicklungsziele als normativ-fachpolitischem Bezugspunkt hin analysiert.

Abschließend werden im Folgenden die erzielten Forschungsergebnisse themenförmig zugespitzt und wird weiterer Forschungsbedarf fokussiert.

**These 1:** *Fachpolitisch muss beim Zugang zu ganztägigen Angeboten das Primat der Betreuung durch jenes der Bildung abgelöst werden, was nicht zuletzt im Hinblick auf den individuellen wie auch auf den milieuspezifischen Zugang zu Ganztagsplätzen zu gewährleisten ist.*

Hinsichtlich eines möglicherweise sozial selektiven Zugangs zu Ganztagsangeboten geht es um die Gewährleistung eines komplett kostenfreien Ganztagsangebots, einschließlich eines warmen Mittagessens. Die stigmatisierenden Wirkungen eines herkunfts- und einkommensabhängigen Zugangs zum Angebot werden in der vorliegenden Untersuchung vor allem von den Lehrkräften stark unterschätzt, von Kindern und Eltern hingegen deutlich artikuliert. Die Argumentation, der Staat dürfe mit einer durchgehenden Subventionierung – etwa der Schulspeisung – nicht am Ende noch einkommensstarke Familien finanziell entlasten, erscheint ordnungspolitisch fragwürdig. Für einen entsprechenden sozialen Ausgleich sind z.B. das Einkommens- und Vermögenssteuerrecht heranzuziehen, aber ganz sicher nicht die Basisversorgung im Ganztage. Gerade bildungsferne Familien zeigen sich über bestehende soziale Beitragsstaffelungsregelungen häufig uninformatiert oder scheuen die stigmatisierenden Konsequenzen der Antragsstellung und melden ihr Kind lieber ganz vom Angebot ab.

Bei einer bestehenden Knappheit an Ganztagsplätzen sollte zudem der individuelle Förderbedarf des Kindes und nicht die Erwerbstätigkeit der Eltern den



Ausschlag bei der Vergabe der Plätze geben. Diese Prioritätsverschiebung kann dabei allerdings nur vorübergehender Natur sein und muss sich auf temporär und regional bestehende Disparitäten im Angebot beschränken; mittelfristig muss die Schulentwicklungsplanung für jedes Kind, das einen Ganztagsplatz benötigt, auch ein entsprechendes Angebot bereit stellen.

**These 2:** *Die vielerorts entstehende Kooperationskultur zwischen Schule und außerschulischen PartnerInnen kann zu einem nachhaltig erweiterten Bildungs- und Professionsverständnis der Lehr- und Fachkräfte beitragen, taugt aber nicht zur Kompensation schulpädagogisch-didaktischer Defizite der Unterrichtsgestaltung.*

Während sich in der vorliegenden Untersuchung z.B. in der Frage, unter welchen Bedingungen verbindliche vs. frei wählbare Unterrichts- und Angebotselemente für Kinder und Jugendliche nutzbar sind, Lernprozesse zwischen den pädagogischen Professionen nachweisen lassen und entsprechende institutionell tradierte Maximalpositionen von Schule (verbindlich-,direktive' Unterrichtsgestaltung) und Jugendhilfe (Freiwilligkeitsprinzip) in der gemeinsamen Praxis relativiert werden, kommt die fachpolitisch geforderte pädagogische Verzahnung von Unterricht und Angebot zwischen Schule und PartnerInnen offenbar nur schleppend voran, da es hierfür nicht zuletzt an Overheadressourcen (Anrechnungsstunden, gemeinsamen Besprechungszeiten etc.) auf beiden Seiten mangelt. Insbesondere in Bezug auf unterrichtsnahe Angebotssegmente – z.B. Hausaufgabenbetreuung – lässt sich ein gemeinsames pädagogisches Konzept offenbar wesentlich einfacher umsetzen, wenn die Lehrkräfte selbst in das Angebot einbezogen sind bzw. dieses alleine durchführen. Kooperation als Billiglösung um LehrerInnenstunden einzusparen, erweist sich hingegen als pädagogisch wenig effektiver Weg. Es lässt sich auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse allerdings nicht endgültig klären, ob sich dieses Problem durch die Bereitstellung größerer zeitlicher Ressourcen für Vor- und Nachbereitungstätigkeiten lösen ließe oder ob beispielsweise Hausaufgabenbetreuung nicht letztendlich ein Angebotssegment ist, das ganz grundsätzlich besser von den Lehrkräften selbst bedient werden sollte.

Eine wesentliche pädagogische Funktion der Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren kann in der Anregung der Lehrkräfte im Hinblick auf die verstärkte Anwendung partizipativer, an den subjektiven Interessen der SchülerInnen orientierter Elemente bestehen. Die vorliegende Untersuchung relativiert dabei die verbreitete LehrerInnenargumentation, wonach sich die außerschulischen PartnerInnen mit ihren auf Freiwilligkeit basierenden Angeboten quasi ‚die Rosinen rauspicken‘ können, während den SchülerInnen der Pflichtunterricht

sozusagen *per definitionem* weniger Spaß machen müsse. Zum einen gibt es auch verpflichtende Elemente (z.B. Anwesenheitspflicht) in einem für ein Schuljahr frei gewählten Angebot, zum anderen artikulieren Kinder und Jugendliche in der vorliegenden Untersuchung ein ebenso starkes Interesse an einem partizipativ und herausfordernd gestalteten Unterricht wie an guten freiwilligen Angeboten. Lehrkräfte können aus der Beteiligung an Angeboten der KooperationspartnerInnen daher durchaus Anregungen für eine partizipative Unterrichts- und Angebotsgestaltung – auch ohne Beteiligung von PartnerInnen – gewinnen. Dieses Anregungspotenzial ist ein weiteres Beispiel dafür, dass die Kooperation von Schule mit außerschulischen PartnerInnen zwar ein hohes pädagogisches Innovationspotenzial in sich birgt, aber Schule nicht davor bewahrt, ihre eigenen ‚Hausaufgaben‘ im Hinblick auf eine innovative Unterrichts- und Angebotsgestaltung gemäß der BMBF-Entwicklungsziele zu machen.

**These 3:** *Kinder und Jugendliche profitieren von partizipativ strukturierten und erfahrungsbezogen gestalteten Bildungssettings in Angebot und Unterricht in vielfacher Weise und artikulieren entsprechende Gewinne in einem breiten Spektrum der Erlangung von Lebens- und Fachkompetenz. Die pädagogische Expertise der außerschulischen PartnerInnen zur Mitgestaltung solcher Bildungssettings erscheint derzeit als unverzichtbar, gleichwohl findet sich kein systematisches Argument dafür, dass eine reformpädagogisch erneuerte Schulpädagogik diese Funktionen perspektivisch nicht auch alleine übernehmen könnte; lediglich die Fachexpertise der PartnerInnen erscheint als nicht substituierbar.*

Es ist ein wichtiges Resultat der vorliegenden Untersuchung, dass die ansonsten eher wenig auskunftsfreudige Gruppe der hier befragten Kinder und Jugendlichen ein breites und differenziertes Spektrum eigener Kompetenzgewinne im Ganzttag artikulieren. Es finden sich aber keinerlei Evidenzen dafür, dass die Unterscheidungen von Angebot vs. Unterricht einerseits, außerschulischen Fachkräften vs. Lehrkräften als den für die Durchführung Verantwortlichen andererseits, für diese subjektive Zurechnung entsprechender Gewinne durch die befragten Kinder und Jugendlichen wesentlich wären. Die AdressatInnen finden also – wie bereits erwähnt – weder frei wählbare Angebote *per se* besser als den Unterricht, noch nehmen sie die außerschulischen Fachkräfte *per se* z.B. als SpezialistInnen für Freizeit-, Kultur- oder Sozialpädagogik wahr. Es gibt durchaus Lehrkräfte, die auch in diesen Dimensionen den SchülerInnen als kompetente und beziehungsfähige AnsprechpartnerInnen begegnen; umgekehrt gelten ihnen Lehrkräfte auch keineswegs als für die sachbezogene Kompetenzentwicklung allein zuständig,

vielmehr schätzen die AdressatInnen durchaus die Bildungseffekte der Angebote außerschulischer PartnerInnen<sup>34</sup> ebenso wie die der Lehrkräfte.

In der Dimension der interprofessionellen Kooperation von Lehr- und Fachkräften treten in der vorliegenden Untersuchung eher additive Formen der ‚Arbeitsteilung‘ in den Vordergrund, wobei die Entlastungsfunktion der PartnerInnen für die Lehrkräfte von besonderer Bedeutung ist. Während dies auf der Sachebene (der Förster weiß mehr über den Wald als die Lehrkraft etc.) weitgehend unproblematisch sein mag, so gilt dies nicht in gleicher Weise für die Arbeitsteilung zwischen den pädagogischen Professionen. Hier bedarf es eines eng aufeinander abgestimmten *multiprofessionellen Zusammenspiels* im Gesamtkontext von Bildung, Erziehung und Betreuung. Schulische Abschiebeeffekte – etwa von Sozialisationsfunktionen an die Schulsozialarbeit – gelten im Fachdiskurs hingegen weithin als kontraproduktiv. Für dieses wünschenswerte Zusammenspiel von Lehr- und Fachkräften finden sich in der vorliegenden Untersuchung aber nur wenige Evidenzen.

Somit lässt sich derzeit weder im Hinblick auf den AdressatInnenbezug noch in der Professionsdimension schlüssig belegen, inwiefern die Kooperation von Schule mit außerschulischen PartnerInnen – über die logistische Dimension (etwa der Abdeckung von Ganztagsangeboten) hinaus und verstanden im Sinne eines multiprofessionellen und primär *bildungsbezogenen Zusammenspiels* – zu einem pädagogisch unverzichtbaren Wesensmerkmal von Schule werden kann und soll. Zu belegen ist aus dem vorliegenden Datenmaterial nur die *Anregungsfunktion* der Kooperation von Schule und PartnerInnen für die Lehrkräfte, die aber im Endeffekt selbst lernen müssen, essenzielle pädagogische Elemente wie Partizipation und Erfahrungsbezug verstärkt in ihre eigenen Bildungssettings zu integrieren.

Die vorliegende Untersuchung basiert auf Datenmaterial, das größtenteils bereits zu Beginn der IZBB-Förderphase erhoben wurde. In der Zwischenzeit wurden im Zuge des Ganztagschulausbaues breite Erfahrungen mit der bildungsbezogenen Kooperation von Schule und außerschulischen Akteuren gesammelt. Aus Forschungsperspektive werden diese Erfahrungen vor allem in der StEG-Studie (Holtappels et al. 2007), sowie in der Begleitforschung zur offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen (Beher et al. 2007) reflektiert, wobei sich vielfältige An-

---

<sup>34</sup> Dies deckt sich auch mit Ergebnissen der StEG-Studie zur Qualität der vor allem im Grundschulbereich (vgl. Holtappels et al. 2007: 357) ja auch häufig von pädagogischen Fachkräften durchgeführten Hausaufgabenbetreuung (vgl. ebd: 248; 260).

schlüsse an die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ergeben. Insbesondere zeigt sich in beiden Studien sowohl die pädagogische Bedeutung als auch das faktische Defizit im Bereich der konzeptionellen Verzahnung von Unterricht und Angebot.

*„Noch zu selten liegen in den Schulen explizite Konzepte zur inhaltlichen und methodischen Verbindung von außerunterrichtlichen Angebotsformen und Unterricht vor, auch wenn dies offiziell von Ganztagschulen erwartet wird. Hier besteht Nachholbedarf. Die StEG-Daten zeigen, dass Schulen, die ein solches Konzept entwickelt und zudem in ihr Schulprogramm aufgenommen haben, als weiter fortgeschritten gelten können und höhere Zufriedenheit bei den Akteuren erreichen.“ (Holtappels et al. 2007: 375)<sup>35</sup>*

Die OGS-Begleitforschung NRW zeigt recht detailliert den höheren pädagogischen Entwicklungsstand der (vergleichsweise wenigen) ‚Verzahnungsschulen‘ in einer ganzen Reihe von Zieldimensionen auf.

*„Die Schulen in unserer Untersuchung, in denen Lehrer/innen aus den Grundschulkollegien in den außerunterrichtlichen Angeboten Aufgaben übernehmen und mitarbeiten, weisen u.a. hochsignifikant häufiger kontinuierlichen Austausch über Freizeit- und Förderangebote (auch in Abstimmung zum Unterricht) auf, führen Hospitationen im Unterricht durch oder haben Lehrer/innen an den Teamsitzungen der pädagogischen Fachkräfte aus dem offenen Ganztag teilnehmen. Insgesamt ist man in diesen Schulen mit der Realisierung einzelner Elemente und außerunterrichtlicher Angebote des offenen Ganztags zufriedener und schafft es darüber hinaus in deutlich höherem Maße (so schätzen es die Schulleitungen ein), Ziele mit Blick auf die Ganztagskinder umzusetzen und dadurch auch die Schule zu verändern. Sieht man sich die einzelnen Zielsetzungen für die außerunterrichtlichen Angebote an, so gilt dies z.B. für (a) die Verbesserung des fachlichen Leistungsniveaus der Kinder, (b) für die Erweiterung von Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, (c) bessere Möglichkeiten der individuellen Förderung, (d) eine Begabtenförderung und -entwicklung, (e) den verbesserten Ausgleich sozialer Benachteiligung, sowie schließlich (f) die Entwicklung der Schule zu einem ganzheitlichen Lernort.“ (Beber et al. 2007: 34 f.)*

Dieses entwickelte Kooperationsmodell korrelierte zudem signifikant mit entsprechenden Veränderungen im „Lern- und Leistungsverhalten“ (ebd.: 101) der SchülerInnen.

Betrachtet man die Resultate der vorliegenden Untersuchung im Lichte dieser aktuellen Forschungsergebnisse, so wird das fachpolitische Ziel der Verzahnung von Angebot und Unterricht auf Basis eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts von Schule und PartnerInnen in seiner Bedeutung zwar voll bestätigt; es

stellt sich – neben der Realisierbarkeit unter den derzeit gegebenen Rahmenbedingungen (Ressourcenmangel) – aber die Frage, ob dieses Ziel für alle Kooperationssegmente gleichermaßen gilt. So scheint das Ziel einer Verbesserung der Kooperationskultur mit Schule insbesondere für die Kinder- und Jugendhilfe von großer Bedeutung zu sein (vgl. Holtappels et al. 2007: 91; 104), allerdings ohne dass es deswegen in der Praxis auch zu einer stärkeren Verbindung von Unterricht und Angeboten in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule kommen würde (vgl. ebd.: 126). Es bedarf weiterer Forschungen um zu prüfen, inwiefern diese Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit vorwiegend institutionsbezogene Gründe hat oder ob z.B. die Kinder- und Jugendhilfe möglicherweise schwerpunktmäßig Angebote durchführt, die ein mit Schule verzahntes pädagogisches Konzept sowohl erforderlich wie auch besonders schwer realisierbar machen,<sup>35</sup> während etwa Sportvereine oder Musikschulen möglicherweise auch mit einer zur Schule hin additiv-dienstleistungsorientierten Kooperationskultur gut auskommen können.

Die künftige Kooperationsforschung wird die hier aufgeworfenen Fragen in einer stärker gesellschafts- und differenzierungstheoretisch informierten Perspektive bearbeiten müssen. Die Kooperation von Schule mit außerschulischen PartnerInnen vollzieht sich in einem Kontext der Entgrenzung von Bildung, Erziehung und Betreuung, der seinerseits die überkommene Ausdifferenzierung der pädagogischen Professionen zumindest in diesem Handlungsfeld in Frage stellt und sich für die involvierten Lehr- und Fachkräfte in Form einer spürbaren Komplexitätssteigerung von Anforderungen und Aufgaben im Ganztage manifestiert. Lehrkräfte sehen sich mit verstärkten Anforderungen zur Konstitution partizipativ und erfahrungsbezogen strukturierter Bildungssettings und einer verbesserten individuellen Förderung konfrontiert, das pädagogische Personal sieht sich u.a. vor die Herausforderung gestellt, die Bildungserträge der eigenen Arbeit besser zu dokumentieren und nachhaltig zu steigern. Diese professionalistischen Erweiterungs- und Neudefinitionsprozesse werden durch Kooperation *angeregt*, was aber analytisch wie auch praktisch nicht zwangsläufig bedeutet, dass diese sinnvollerweise auch *auf Dauer* nur oder überwiegend in kooperativ strukturierten Bildungssettings anzuwenden sind. Eine wichtige weiterführende Forschungsfrage

---

<sup>35</sup> Allerdings relativieren die AutorInnen der Studie diese Aussage an anderer Stelle wieder dahingehend, dass die positive Bewertung der Kooperationsbeziehung durch die Akteure ab einem gewissen Punkt „bei steigendem Grad dieser Verbindung wieder nachlässt“ (ebd.: 130).

<sup>36</sup> „Die Jugendhilfe bietet gemäß ihres Auftrags deutlich häufiger Angebote für spezielle Schülergruppen bzw. Einzelfallhilfe (65,1%) an und entsprechend weniger Angebote für alle Schülerinnen und Schüler (76,9 %)“ (ebd.: 91)

lautet also, inwiefern die Kooperation von Schule mit außerschulischen PartnerInnen *als solche* ein Zukunftsmodell darstellt oder nicht doch eher einen temporären Katalysatoreffekt für die *Umdifferenzierung* der beteiligten Professionen wie auch Institutionen hat. Es deutet sich an, dass diese Frage nicht generell, sondern jeweils partnerInnenspezifisch wie auch nach Angebotssegmenten unterschiedlich zu beantworten sein wird; hierzu werden künftig detaillierte Fallstudien benötigt.

## VI Anhang

### 1 Interviewleitfäden

#### 1.1 SchulleiterInnen (SL)

1. **Arbeitet Ihre Schule schon längere Zeit mit außerschulischen Partnern zusammen? (Schilderung der Kooperationsgeschichte)**

*Nachfrage: Gab es in den letzten beiden Jahren wichtige Kooperationen mit außerschulischen Partnern, welche zurzeit nicht fortgeführt werden? Wenn ja, warum werden sie derzeit nicht fortgeführt und ist eine weitere Zusammenarbeit für die Zukunft wieder geplant? Bitte erläutern!*

2. **Werden Kooperationen ad hoc und nach aktuellem Bedarf vereinbart oder gibt es hierfür eine umfassendere Planung und Koordination? Wenn ja: Wer ist dafür zuständig? (Können Sie uns mindestens zwei Lehrkräfte nennen, die mit Kooperationsprojekten stärker befasst sind?)**

→ *Wenn inhaltlich-konzeptionelle Planung, bitte erläutern!*

→ *Wenn übergreifende organisatorische Koordination, bitte erläutern!*

→ *Wenn Gründe für Auswahl unter verschiedenen Anbietern, bitte erläutern!*

3. **Wenn Sie auf Ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern zurückblicken: Hat diese Zusammenarbeit Ihre Schule nachhaltig verändert? In welcher Hinsicht?**

*Nachfrage: Haben bei der Schulentwicklung bzw. bei den eben genannten Veränderungen bestimmte Kooperationen eine besondere Rolle gespielt?*

4. **Wurden mit den Kooperationspartnern Ziele vereinbart? Wenn ja, inwieweit wurden die vereinbarten Ziele erreicht?**

*Nachfrage: Gibt es hier unterschiedliche Erfahrungen mit den einzelnen Kooperationspartnern?*

5. **Inwieweit waren die beschriebenen Veränderungen ursprünglich gar nicht geplant und beabsichtigt?**

*Nachfrage: Für welche Kooperationen gilt das besonders?*

6. **Wieweit konnten dabei Aspekte einer neuen Lernkultur (im Sinne des Forum Bildung) realisiert werden? (folgende Liste als Karte vorlegen)**

→ *Individualisierung der Lernprozesse*

→ *Verantwortungsübernahme*

- *Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen*
- *Einsatz neuer Medien*
- *Erwerb von überfachlichen Kompetenzen*
- *Schaffung von Häusern des Lernens*
- *Öffnung von Bildungseinrichtungen*
- *Stärkung der Führungs- und Managementkompetenz*
- *Lernende im Mittelpunkt der Lern- und Lehrkultur*
- *Veränderte Aufgaben der Lehrenden*
- *Mitverantwortung der Eltern*

*Nachfrage: Lassen sich dabei bestimmte realisierte Aspekte bestimmten einzelnen Kooperationen zuordnen?*

**7. Gab es bei der Entwicklung von Kooperationen auch kritische Momente (Stolpersteine)?**

*Nachfrage: bei welchen Kooperationen traten solche Momente auf und wie wurde damit umgegangen?*

**8. Wie bewerten Sie heute die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern der Schule? Sind Sie mit der Zusammenarbeit im Großen und Ganzen zufrieden?**

*Nachfrage: Klappt bzw. hapert es bei bestimmten Kooperationspartnern besonders?*

**9. Wo sehen Sie Möglichkeiten einer Verbesserung der aus der Kooperation entstandenen konkreten Angebote?**

**10. Welche Bedingungen sind auf Grund Ihrer Erfahrungen notwendig, damit eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gelingen kann?**

**11. Wie schätzen Sie insgesamt die Chancen einer engeren Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Partnern ein?**

*Nachfrage: Spielt die Kinder- und Jugendhilfe da eine besondere Rolle?*

**12. Gibt es bislang noch nicht erwähnte Aspekte der Zusammenarbeit Ihrer Schule mit außerschulischen Kooperationspartnern, zu denen Sie sich gerne äußern möchten?**



## 1.2 LehrerInnen (L)

*Falls der Experte/die Lehrkraft augenblicklich nicht an einem laufenden Kooperationsprojekt beteiligt ist, kann er/sie bei den ersten beiden Fragekomplexen auch von seinen/ ihren Erfahrungen an einem früheren Projekt berichten.*

Einleitung: Am Deutschen Jugendinstitut läuft zurzeit eine Studie über die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern. In diesem Zusammenhang interessieren uns auch die Kooperationsprojekte und Kooperationsangebote an Ihrer Schule. Von Ihrem Schulleiter /Ihrer Schulleiterin habe ich erfahren, dass Sie an der Kooperation mit ..... beteiligt sind.

### 1. Angaben zum konkreten Kooperationsprojekt

- Sie sind an der Kooperation mit ..... beteiligt? Wie lange existiert diese Kooperation schon? Ist diese Kooperation befristet?
- Worum geht es bei dieser Kooperation? Was ist der Gegenstand, Thema, Ziel, Schwerpunkt?
- Gibt es Vereinbarungen zu dieser Kooperation? Was wurde vereinbart?
- Ist die Zusammenarbeit durch schriftlichen Vertrag und/oder finanziell abgesichert?
- In welcher Form sind Sie als Lehrer mit dieser Kooperation befasst?
- Wo und wie häufig findet das Angebot statt?
- Ist das Angebot verpflichtend, freiwillig, teilgebunden?
- Wie viele Schüler nützen das Angebot?
- Wird das Angebot von bestimmten Schülergruppen genutzt?
- Wie stehen die Schüler zu dem Angebot? Sind sie eher angetan davon oder nicht?
- Haben die Schüler die Möglichkeit, selbst Anregungen, Wünsche, Kritik einzubringen?
- Wo liegt Ihrer Meinung nach der Gewinn aus diesem Angebot für die Schüler?
- Sind weitere Angebote aus der Zusammenarbeit mit diesem Partner entstanden? Wenn ja: welche?

### 2. Stellenwert dieses Projekts innerhalb der Kooperationskultur der Schule

- Ist dieses Projekt typisch für die Kooperationsprojekte an Ihrer Schule? Oder gibt es auch anders gestaltete Kooperationsprojekte?

- Wenn ja: Worin unterscheiden sich diese Kooperationen von dem genannten Projekt?

### **3. Angaben zur Rolle der Lehrer**

- Wieweit sind weitere Lehrkräfte Ihrer Schule an der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern beteiligt?
- Entstehen durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern neue Arbeitsmöglichkeiten bzw. zusätzliche Belastungen, Konflikte?
- Entstehen durch die Kooperation neue Qualifikationsanforderungen?
- Wenn ja: Wie wird damit umgegangen (z.B. Fort- und Weiterbildungen, Erwerb von Zusatzqualifikationen)?

### **4. Angaben zur Kooperationskultur der Schule**

- Wo liegen die thematisch- inhaltlichen Schwerpunkte der Kooperationen an Ihrer Schule?
- Richten sich die Angebote vornehmlich an bestimmte Schülergruppen? Oder sind alle Schüler der Schule einbezogen?
- Gibt es ein Koordinationsgremium? Gibt es gemeinsame Teamsitzungen, Beratungen?
- Gibt es eine allgemeine Evaluation an Ihrer Schule zu den Kooperationsangeboten? Wenn ja: Wie läuft das ab?
- Von wem wurden die Kooperationen mit außerschulischen Partnern initiiert? (Schule, Kooperationspartner, andere Institutionen/Personen)

### **5. Auswirkungen der Kooperationen auf die Schulentwicklung**

- Ist eines der Kooperationsangebote für Ihre Schule von zentraler Bedeutung oder sind alle eher gleichermaßen wichtig?
- Weshalb braucht Ihre Schule solche Kooperationen? Was ist der Gewinn für Ihre Schule?
- Wie weit hat sich Ihre Schule durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern verändert?

### **6. Weiterentwicklung der Kooperationskultur**

- Hat sich an der Qualität der Zusammenarbeit mit dem eingangs erwähnten Partner in den vergangenen Jahren etwas geändert? Wie sind Ihre Erfahrungen mit anderen Partnern?

- Haben Sie als Lehrkraft Vorstellungen darüber, wo das Kooperationsangebot an Ihrer Schule Schwächen hat, wo es verbessert oder weiterentwickelt werden müsste?
- In welchen Bereichen sehen Sie gegenwärtig den größten Bedarf Ihrer Schule bei der Weiterentwicklung des Kooperationsangebots?
- Gibt es an Ihrer Schule bestimmte Schülergruppen, für die ein Angebot mit Kooperationspartnern in nächster Zeit bereitgestellt werden sollte?

#### **7. Allgemeine Einschätzung**

- Wie bewerten Sie heute die Zusammenarbeit Ihrer Schule mit außerschulischen Partnern?
- Welche Angebotsform halten Sie als Lehrer für sinnvoll ?(verpflichtende, freiwillige, offene, gebundene Angebote)?
- Welche Bedingungen sind auf Grund Ihrer Erfahrungen notwendig, damit eine Zusammenarbeit von Schule mit außerschulischen Partnern gelingen kann? Wo liegen die größten Stolpersteine?
- Gibt es bislang noch nicht erwähnte Aspekte der Zusammenarbeit Ihrer Schule mit außerschulischen Kooperationspartnern, zu denen Sie sich gerne äußern möchten?

## 1.3 SchülerInnen (S)

Einleitung: Wir untersuchen, wie es an Deiner Schule so aussieht mit Angeboten für Schüler und Schülerinnen neben dem Unterricht z.B. Kurse oder AGs. Mich interessiert, was du so für Erfahrungen damit gemacht hast, also wie das bei Dir so aussieht.

1. **Dein Lehrer/in hat mir erzählt, dass du an ... teilnimmst. Erzähl doch mal wie du dazu gekommen bist, dort hinzugehen und bei ... mitzumachen.**

2. **Wie läuft ein/e ...so ab? Also du kommst da an und was passiert dann...**

*Nachfragen:*

- Was gefällt dir und was gefällt dir gar nicht?
- Was vermisst du/ was fehlt dir?

3. **Was hast du davon, wenn du zu ... gehst?**

*Nachfragen:*

- Ist das etwas Wichtiges für dich?
- Bist du zufrieden mit...?

4. **Wie weit kannst du da mitreden, was da so gemacht wird?**

*Nachfragen:*

- Wer gibt vor, was da gemacht wird?
- Ist es auch das, was du willst, passt das so für dich?
- Fragt euer Betreuer auch, was ihr so für Ideen oder Wünsche habt?

5. **Ist es im ... anders als im Unterricht?**

6. **Sprecht ihr im Unterricht über das, was ihr in ... macht?**

7. **Was sagen Deine Eltern dazu, dass du an ... teilnimmst? Wie finden die das?**

8. **Und hat dein Lehrer/in was dazu gesagt, dass du zum ... gehst?**

9. **Hast du noch irgendwelche Interessen, denen du nicht in der Schulzeit nachgehen kannst?**

10. **Bis wann bist du in der Schule?**

*Nachfrage:*

*Wenn Du jetzt bis in den Nachmittag in die Schule gehst, hast du den Eindruck, dass für deine Interessen weniger Zeit bleibt?*

11. **Gibt es noch was, was dir wichtig ist, worüber wir noch nicht gesprochen haben?**

## 1.4 KooperationspartnerInnen (KP)

### 1. Angaben zum konkreten Kooperationsprojekt

- Sie bieten in Zusammenarbeit mit der Schule den Schülern das Angebot „X“ an. Worum geht es bei diesem Angebot? Was ist der Gegenstand, Thema, Ziel, Schwerpunkt?
- In welcher Weise sind Sie persönlich mit dem Angebot befasst?
- Wie läuft die Zusammenarbeit mit der Schule genau ab?
- Gibt es Vereinbarungen zu dieser Zusammenarbeit? (Worüber? In welcher Form?)
- Wer ist bei Ihnen für die Planung und Koordination dieses Angebotes zuständig? Gibt es ein Koordinationsgremium? Gibt es gemeinsame Teamsitzungen, Beratungen, Fortbildungen?

### 2. Bewertung und Einschätzung des konkreten Kooperationsprojekts

- Wie stehen die Schüler zu dem Angebot? Sind sie eher angetan davon oder nicht?
- Welche Möglichkeiten haben die Schüler selbst Anregungen, Wünsche, Kritik einzubringen?
- Wo liegt Ihrer Meinung nach der Gewinn aus diesem Angebot für die Schüler?
- Wie stehen die Lehrer/innen zur Zusammenarbeit mit Ihnen als außerschulischem Partner?

### 3. Stellenwert dieses Kooperationsprojekts in der Einrichtung

- Ist dieses Kooperationsprojekt typisch für die Art und Weise, wie Sie mit Schulen zusammenarbeiten? Oder pflegen sie auch andere Formen der Zusammenarbeit mit Schulen?
- Wenn ja: Wie sehen diese Formen aus? Worin unterscheiden sie sich von dem genannten Projekt?

### 4. Angaben zur Kooperationskultur der Einrichtung

- Arbeiten Sie mit dieser Schule noch in anderer Weise zusammen?
- Arbeiten Sie noch mit anderen Schulen zusammen?
- Arbeiten Sie noch mit anderen Einrichtungen als Schulen zusammen?

- Gibt es in Ihrer Einrichtung gemeinsame Teamsitzungen, Beratungen, Fortbildungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Schulen bzw. anderen Einrichtungen?

**5. Weiterentwicklung der Kooperationskultur der Einrichtung**

- Hat sich die Qualität der Zusammenarbeit mit der Schule in den vergangenen Jahren verändert? (In welcher Hinsicht?)
- Sie haben sicher als Partner der Schule Vorstellungen darüber, wo ihr Angebot Schwächen hat, wo es verbessert oder weiterentwickelt werden müsste, wo neuer Bedarf abzusehen ist?
- Entstehen durch die Kooperation mit der Schule Qualifikationsanforderungen? (*pädagogisch, didaktisch*)

**6. Bewertung und Einschätzung zur Zusammenarbeit mit „Schule“**

- Wie bewerten Sie heute die Zusammenarbeit mit der Schule?
- Welchen Stellenwert hat Kooperation mit der Schule für Ihre Einrichtung? Welchen Gewinn hat Ihre Einrichtung dabei?
- Gibt es in der Zusammenarbeit mit der Schule besondere Reibungsflächen oder Konfliktpunkte?
- Welche Angebotsform halten Sie aus ihrer Sicht für sinnvoll? (verpflichtende, freiwillige, offene, gebundene Angebote)?
- Wie sollte Kooperation mit Schule nach Ihren Vorstellungen gestaltet sein?
- Welche Bedingungen sind auf Grund Ihrer Erfahrungen notwendig, damit eine Zusammenarbeit von Schule mit außerschulischen Partnern gelingen kann? Wo liegen die größten Stolpersteine?
- Gibt es bislang noch nicht erwähnte Aspekte der Zusammenarbeit mit der Schule, zu denen Sie sich gerne äußern möchten?

## 2 Das Codesystem in MAXqda 2007

### Angebotspektrum

- Angebotsentwicklung unter Beteiligung von KP
  - Außerunterrichtliche Angebote (mit KP)
    - Freizeitgestaltung
    - Berufsorientierung
    - Stadtteilorientierung
    - Partizipation und Verantwortung
    - Integration
    - Gesundheit
    - Förderung ohne direkte Verbindung zum Unterricht
    - Talentförderung
    - Betreuung
    - psychosoziale Beratung
  - Angebote mit Unterrichtsbezug (mit KP)
    - Lernen in Projekten
    - Lernen an außerschulischen Lernorten
    - Außerunterrichtliche Förderangebote
      - mit Unterrichtsbezug allgemein
      - Hausaufgabenbetreuung
- Angebotsentwicklung ohne Beteiligung von KP
  - Innovativer Unterricht (nur L)
  - Außerunterrichtliche Angebote (nur L)
    - Förderangebote
      - mit Unterrichtsbezug
      - ohne Unterrichtsbezug
    - Freies Spiel/Freizeit
    - Propädeutische Ansätze
    - Berufsorientierte Angebote
    - Kulturelle Integration
- Veranschaulichung: Angebotsentwicklung einer GT-Schule

### Rahmenbedingungen

- Organisationsformen
- Regionale Bedingungen
- Politische Unterstützung

### Ressourcen

- Finanzielle Ressourcen
- Personelle Ressourcen
- Zeitliche Ressourcen
- Räumlich-materielle Ressourcen

### Abstimmungs- und Steuerungsprozesse

- Absprachen und Kommunikation
  - Partizipation
  - Abstimmung der Professionen
  - Absprachen und Teamsitzungen



- AnsprechpartnerInnen
- Persönlicher Kontakt
- Arbeitsteilung
- Zielvorstellungen und Zielvereinbarungen
- Kooperationsvertrag
- Evaluation und Steuerung
- zeitliche und inhaltliche Planung
- Abbau von Vorurteilen
  - Abbau von Vorurteilen gegen KP
  - Abbau von Vorurteilen gegen Schule/Lehrkräfte
- Reflexion der Rolle der Eltern
  - Unterstützung
  - Partizipation
- Zufriedenheit mit dem Angebot
- kostengünstige Angebote

#### Qualifikationen und Eigenschaften der Beteiligten

- Interesse und Motivation
- Persönliche Eigenschaften
- SL und L: Rolle, Kompetenzen und Aufgaben
- KP: Rolle, Kompetenzen und Aufgaben
- Aus- und Fortbildung

#### Kooperative Gestaltung von Lernangeboten

- Konzeptionelle und pädagogische Umsetzung
- Verbindlichkeit
- Bedarfsorientierung

#### Defizite der Schulpraxis

#### Gewinne

- Gewinne der Schule
  - interne Organisationsentwicklung und Selbstverständnis
  - Nutzung der Fachkompetenz des KP
  - Verändertes schulisches Selbstverständnis
  - Veränderung Lern- und Lehrkultur
- Verstärkte Öffnung von Schule
- Imagegewinn
- Erweiterter Zugang zu Ressourcen
- Gewinne der KooperationspartnerInnen
  - Zugang zu den Kindern
  - Gewinnung von Ressourcen
  - Schule als neues Arbeitsfeld
  - Freude und persönlicher Nutzen der Fachkräfte
- weitere Gewinne
  - Vermittlung von Interessen und Anforderungen an Schule
  - Gesellschaftliche Anerkennung
  - Von Schule Lernen

Gewinne der Lehrkräfte

- Entwicklung professionellen Handelns
  - Kompetenzerwerb
  - Änderung von Rolle und gegenseitiger Wahrnehmung
  - Fachlicher Austausch mit KP
- Unterstützung
- Veränderung der Lern- und Lehrkultur
- Schulklima und Motivation

Gewinne SchülerInnen

- Entwicklung von Lebens- und Fachkompetenz
- Spaß, Motivation, Schuleinstellung und Lernleistung
- Erweiterung des Erfahrungsbereichs
- Berufsvorbereitung
- Entwicklung von Interessen und Begabungen
- Unterstützung von Lebensführung und schulischen Aufgaben
- Erwerb von Zertifikaten
- Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher
- Förderung sozialer Kontakte

### 3 Übersicht über die befragten KooperationspartnerInnen<sup>37</sup>

	Schulcode	Schulform	InterviewerIn	Angebotsform	interviewte KooperationspartnerInnen
1	KL_1	GS	PW	GT	Vertreter eines großen Wohlfahrtsverbands, Erzieherin
2	GR_3	GS	PW	GT	Stadtsportbundvertreter, Koordinatorin des Offenen Ganztags
3	KL_2	GS	PW	HT	Vertreterinnen eines großen Wohlfahrtsverbands
4	MI_3	GS	PW	GT	Vertreter eines großen Wohlfahrtsverbands
5	GR_7	GS	NP	GT	Musikschullehrerin
6	KL_3	GS	NP	GT	freie Keramikerin
7	GR_10	GS	NP	HT	Schulsozialarbeiter
8	GR_12	GS	PW	GT	Vertreterin des Sportvereins
9	GR_1	GeS	PW	HT	Stadtbeirat
10	GR_5	GeS	NP	HT	Vertreterin der freien Jugendhilfe, Vertreterin der freien Jugendhilfe
11	GR_6	GeS	NP	GT	Hortleiterin
12	GR_2	HS	LI	GT	Sozialarbeiter, Jugendamtsvertreterin
13	GR_9	HS	LI	HT	Jugendhilfevertreter, Vertreterin eines kirchlichen Wohlfahrtsverbands
14	GR_11	HS	LI	GT	Vertreter der Kreishandwerkerschaft, Schulsozialarbeiterin
15	GR_8	RS	LI	GT	Industrievertreter (Schienenfahrzeughersteller)
16	KL_4	RS	LI	GT	ehrenamtlicher Vertreter des Handballverein, Vertreterin einer freien Tanzschule
17	MI_1	GY	LI	GT	Jugendhilfevertreter

<sup>37</sup> Die Interviews wurden wie vorne ausgeführt von den ProjektmitarbeiterInnen Jens Lipski (LI), Nadine Pautz (NP) sowie Peter Wahler (PW) geführt.

18	MI_2	GY	NP	GT	Chorleiter (Kirchenmusiker)
19	GR_4	GY	LI	GT	Vertreterin einer großen Bank

## 4 Kurzportraits der befragten Schulen

Im Folgenden werden die befragten Schulen im Einzelnen mit Merkmalen und Besonderheiten vorgestellt. Bei den in Tabellenform angeführten Rahmendaten handelt es sich um Selbstauskünfte der SchulleiterInnen, die in Form eines Datenblatts zum Interviewtermin erhoben wurden. Die darauf folgenden schriftlichen Ausführungen im Fließtext wurden jeweils vom Interviewer bzw. der Interviewerin der Schule nach dem Interview notiert und im Zuge der Endredaktion des Berichts nochmals überarbeitet. Die Darstellungen erfolgen je nach Schule und InterviewerIn in unterschiedlicher Form, je nachdem in welcher Art und Ausführlichkeit diese Notizen ausgeführt wurden. Sie sind nachträglich nicht mehr methodisch korrekt zu ergänzen, da sich die Angaben dann nicht mehr auf den Zeitpunkt des Interviews beziehen.

Die Darstellung der Schulen erfolgt anonymisiert. In der Verschlüsselung der Schulen sind Schulform (GS=Grundschule, GeS=Gesamtschule, HS=Hauptschule, RS=Realschule und GY=Gymnasium), Angebotsform (GT=Ganztagsangebot und HT=Halbtagsangebot) sowie das Umfeld der Schule (KL=Kleinstadt, MI=Mittelstadt und GR=Großstadt) codiert. Die fortlaufende Ziffer dient der eindeutigen Zuordnung. In der Quellenangabe der zitierten Interviewpassagen wird diese Kodierung ebenfalls verwendet. Die Kodierung ist im MAXqda-Projekt eingearbeitet und dort ist eine eindeutige Zuordnung der Schulen möglich.

## 4.1 GY-GT-MI\_1

<b>Land</b>	<b>Niedersachsen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Gymnasium</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Offener Ganzttag seit Schuljahr 2003/2004</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Mittelstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>780</b>
<b>Milieu</b>	<b>Gut situiert</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>25</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Arbeitswelt/Berufsorientierung</b>
	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Kulturelle/musische Bildung</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>

Es handelt sich bei dieser Schule um eine Ganztagschule bzw. ein Ganztagszentrum. Die Einrichtung ist aus der gemeinsamen Planung verschiedener Institutionen in der Gemeinde entstanden, an der Schule und Kinder- und Jugendhilfe gleichberechtigt beteiligt waren.

„Ganztagschule“ impliziert hier, dass die Eltern mit ihrer Unterschrift die Teilnahme ihres Kindes am Ganztagsangebot für ein Jahr bescheinigen. Die Teilnahme an zwei Nachmittagen in der Woche ist dann obligatorisch. Das Ganztagesangebot wird zum Erhebungszeitpunkt (Schuljahr 2004/2005) von 51,4 Prozent der SchülerInnen genutzt.

Zum Erhebungszeitpunkt wird mit Mitteln des Bundes (IZBB) eine für Realschule und Gymnasium gemeinsame Mensa gebaut. Diese kann auch als Aula bzw. Veranstaltungsort genutzt werden. Eine alte Villa daneben soll Beratungszentrum (sozialer Dienst, Jugendgerichtshilfe, Suchtberatung, Polizeiberater usw.) für SchülerInnen werden. Aus Sicht des Kinder- und Jugendhilfevertreters ist es bedeutsam, dass es in diesem Ganztagszentrum neben Schulgebäuden auch Ge-

bäude der Kinder- und Jugendhilfe gibt. Im Zentrum entstehen Synergien durch die Zusammenarbeit. So wird z.B. statt drei schlechter ausgestatteter Computerräume nun ein hochwertiger Computerraum gemeinsam genutzt. Weiterhin nutzt die Schule Busse der Kinder- und Jugendhilfe. Die Kinder- und Jugendhilfe empfindet die Zusammenarbeit als Gewinn, da sie durch den Zugang zu allen Kindern- und Jugendlichen über die Schule weniger Legitimationszwang erfahre und der Zugang zu Finanzmitteln sich erleichtere. Der Vorwurf der beschränkten Zielgruppe der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sei mit dem Engagement im Ganztagsschulbereich des Schulzentrums entkräftigt.

Eine Kooperationskultur hat sich insofern herausgebildet, als gemeinsame außerunterrichtliche Angebote für alle drei Schulen am Platze angeboten werden. Dabei sind nach Angaben des Vertreters des Gymnasiums einige AGs speziell auf SchülerInnen des Gymnasiums ausgerichtet. Über schulformspezifische Angebote der anderen Schule liegen keine Informationen vor, da diese nicht befragt wurden.

Es wird berichtet, dass sich dann Probleme auftun, wenn Lehrkräfte und außerschulische PartnerInnen dieselben AGs anbieten. Nach Aussage des Kinder- und Jugendhilfevertreters bevorzugen die SchülerInnen meist die Angebote der außerschulischen PartnerInnen. Wichtig für die Kinder sei auch der Aufenthalt in außerschulischen Gebäuden. Der Kinder- und Jugendhilfevertreter thematisiert weiterhin personelle Probleme: seine MitarbeiterInnen sind nicht fest eingestellt, sondern freiwillig engagiert und müssen motiviert und organisiert werden. Das Auftreten von Schwierigkeiten wird weiterhin benannt, wenn die Abwesenheit von SchülerInnen oder ganzen Klassen von Seiten der Schule nicht kommuniziert wird und ein Angebot durch Abwesenheit zu vieler oder gar aller TeilnehmerInnen ohne vorherige Benachrichtigung des außerschulischen Partners ausfallen muss.

#### **Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung, zwei Lehrkräfte, ein Kooperationspartner und zwei SchülerInnen. Das Interview mit dem zweiten Kooperationspartner fiel aus.

## 4.2 GY-GT-MI\_2

<b>Land</b>	<b>Sachsen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Seit 1992 Gymnasium (5–13)</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Ganzttag seit Schuljahr 2003/2004</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Mittelstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>k. A.</b>
<b>Milieu</b>	<b>durchschnittlich</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>9</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Kulturelle/musische Bildung</b>
	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Soziale Kompetenz/Verantwortung</b>
	<b>Arbeitswelt/Berufsorientierung</b>

Kooperation ist an dieser Schule Bestandteil der Schulkonzeption. Folgende Charakteristika prägen die Schule:

- neben den eben angeführten Kooperationsschwerpunkten liegen nach eigenen Angaben weitere auf den Gebieten Sprachförderung, Individuelle Förderung, Umweltbildung, interkulturelles Lernen/Verständigung;
- sorbisch-deutsche Zweisprachigkeit wird im Unterricht und in außerunterrichtlichen Angeboten gepflegt: projektbezogene und fächerverbindende Lernformen sind in hohem Maße verbunden mit sorbischsprachlichen und sorbenkundlichen Inhalten, dieses im Zusammenarbeit mit entsprechenden Institutionen, Vereinen und anderen Einrichtungen;
- neben Deutsch/Sorbisch werden mindestens zwei bis drei Fremdsprachen in AGs belegt: English, Russisch, Tschechisch, Französisch, Latein, Spanisch;
- grenzüberschreitende, internationale Projekte gehören mit zum Bildungsprogramm;



- Tschechischlernende absolvieren Sprachpraktika in Tschechien;
- Schwerpunkte des Profils: Vermittlung von Fremdsprachenkompetenz, lernmethodischer Kompetenz sowie Medienkompetenz;
- Wissenserwerb durch Erfahrungslernen in Projekten und fächerverbindende Unterrichtsformen werden ausgebaut;
- Offene Lernformen unter Einbeziehung kulturwissenschaftlicher und wirtschaftswissenschaftlicher Institutionen (insbesondere in höheren Klassenstufen);
- Schulprojekte, die in die Gestaltung des zweisprachigen Gemeindelebens eingebettet sind mit dem Ziel der Entwicklung von sozialem Engagement, Verantwortungsbereitschaft und Zeitmanagement;
- Pflege, Entwicklung und Verbreitung musisch-kultureller Traditionen: das in sorbischer Sprache arbeitende „Jugendensemble“ mit Tanz, Chor, Theatergruppe und Instrumentalgruppe steht in jahrzehntelanger Tradition; die erarbeiteten Bühnenwerke werden im Rahmen von regionalen, überregionalen und internationalen Auftritten gezeigt;
- Ganztägige Angebote in den Klassenstufen 5 und 6 (Mo bis Fr);
- Beteiligung an verschiedenen Förderprogrammen: u.a. IZBB, EU-Bildungsprogramm SOKRATES, Modellversuch: „Sächsische Schule mit Ganztagsangeboten“, Schuljugendarbeit, Deutsch-Tschechischer Zukunftsfonds, Stiftung für das sorbische Volk, Förderung des Schüleraustauschs, Medienpädagogische Innovationen.

**Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung, eine Lehrkraft, zwei KooperationspartnerInnen und zwei SchülerInnen.

### 4.3 GS-GT-KL\_1

<b>Land</b>	<b>Nordrein-Westfalen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Grundschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Offener Ganzttag seit Schuljahr 2003/2004</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Ländlich geprägt am Rande einer Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>380</b>
<b>Milieu</b>	<b>Gut situiert und belastet</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>Keine Angabe</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Kulturelle/musische Bildung</b> <b>Sport/Bewegung</b>

Die Grundschule befindet sich in Randlage einer Großstadt, die schon ländlich geprägt ist, aber noch zum Stadtgebiet gehört. Die Schule ist eine vierzügige Grundschule mit 15 Klassen. Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft ist sehr gemischt, neben Kindern aus besser gestellten Familien gibt es auch solche aus sozial belasteten und Familien mit Migrationshintergrund. Insgesamt kann man das soziale Milieu aber als mittelschichtorientiert kennzeichnen. Die Schule ist in einem Neubau aus den 80er- oder 90er-Jahren untergebracht, der ein umfangreiches Raumangebot nicht nur mit Klassen- und Gruppenräumen, sondern auch mit sonstigen Funktionsräumen wie Werkräumen, Entspannungsräumen sowie einen Bereich mit Küche umfasst. Neben diesen verschiedenen Räumlichkeiten gehören dazu auch großzügige Sport- und Freiflächen sowie ein naturnahes Schulgelände, sodass in jeder Hinsicht ein beispielhaftes Raumangebot vorhanden ist.

Träger des offenen Ganztagskonzepts ist die Kommune in Kooperation mit dem Förderverein der Grundschule. Die Schule verfolgt mit ihrem engagierten Direktor ein Schulprogramm, das auf ein ganztägig geöffnetes Haus des Lernens gerichtet ist und das Konzept unabhängig vom Förderverein und Kinder- und Jugendhilfeträgern begründet – in den Interviews mit dem Mitarbeiter eines gro-

Ben Wohlfahrtsverbands und dem Schulleiter wird eine nahezu klassische Konfliktsituation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule deutlich. Musisch-kulturelle Bildung sowie Zeit für Bewegung, Sport und Spiel kennzeichnen dieses Lernprogramm ebenso wie die Tatsache, dass Zeit für Hausaufgabenbetreuung und verschiedene gezielte Fördermaßnahmen zu Beseitigung von Lerndefiziten zum Konzept gehören. PartnerInnen der Schule sind hierbei der örtliche Sportverein, ein großer Wohlfahrtsverband sowie die Kunst- und Musikschule. Trotz eines sozialen Umfeldes, in dem die meisten Familien auf eine Ganztagsbetreuung vergleichsweise wenig angewiesen sind, findet das Schulkonzept wegen seiner vielseitigen Lernangebote in der Elternschaft immer mehr Anklang.

**Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung, zwei KooperationspartnerInnen und drei SchülerInnen. Ein LehrerInneninterview fehlt.

## 4.4 GeS-HT-GR\_1

<b>Land</b>	<b>Bremen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Gesamtschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Halbtags</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>1150</b>
<b>Milieu</b>	<b>Sowohl gut situiert, als auch sozial belastet</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>15</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Kulturelle/musische Bildung</b>
	<b>Stadtteil- und gemeinwesenorientierte Arbeit</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>
	<b>Arbeitswelt/Berufsorientierung</b>
	<b>Soziale Kompetenz/Verantwortung</b>

Bei diesem Schulzentrum handelt es sich um eine kooperative Gesamtschule in einer Großstadt. Das Umfeld ist durch alte Arbeiter- und Bürgersiedlungen geprägt, die Arbeitsmarktkrise der Stadt hat hier deutliche Spuren hinterlassen, wobei das Klientel der Schule von dieser Entwicklung nicht überdurchschnittlich betroffen ist. Die Schule konnte in den letzten Jahren durch eine offensive Präsentation im Stadtteil ihre SchülerInnenzahlen erheblich erhöhen und dafür auch starken Rückhalt beim Stadtteilbeirat (interviewter KooperationspartnerInnen) finden, diese Politik stößt aber von den räumlichen Voraussetzungen her an Grenzen. Bereits jetzt sind die ursprünglichen Gebäude aus den 70/80er Jahren nicht mehr ausreichend, ein Teil des Unterrichts muss in einem nahe gelegenen Schulgebäude aus der wilhelminischen Zeit abgehalten werden. Die Schule hat

sich – auch in Absetzung zu den etablierten Gymnasien der Innenstadt – ein naturwissenschaftliches Profil gegeben, die Qualifizierung ist vor allem auf technische Berufe innerhalb dieses Profils ausgerichtet. Eine geplante gymnasiale Oberstufe soll die Kompetenzvermittlung künftig noch nach oben hin erweitern. Entscheidende Reformimpulse hat die Schule durch die Teilnahme am Robert-Bosch-Programm „Gesunde Schule“ erfahren, dessen Gelder ihr eine Sanierung der alten Turnhalle ermöglichten. Dadurch wie auch durch ihre entsprechenden Angebote (Rückenschule sowie autogenes Training mit einer Krankenkasse, Gesunde Schule, Pausebrot von Müttern hergestellt) hat sich die Schule stärker für den Stadtteil geöffnet und große Resonanz gefunden. Zu diesem Öffnungsprofil gehört auch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Unternehmen, die sich auch auf das Thema Berufsvorbereitung erstreckt und erweiterte Unterrichtsformen einschließt. Bei der Kooperation mit einem großen Industrieunternehmen geht es in erster Linie um gelegentliche Informationsveranstaltungen und Schnuppermöglichkeiten (Praktika) vor allem im Bereich Informationstechnik. Die Schulentwicklung lebt in diesem Beispiel sehr stark von der Person des Direktors, der als gewiefter Schulpolitiker nicht nur in der städtischen Bildungspolitik zu Hause ist, sondern auch bei Profilfindung und Sponsoring immer wieder neue Ideen verfolgt.

**Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung, zwei Lehrkräfte, ein Kooperationspartner und zwei Schülerinnen. Das Interview mit dem zweiten Kooperationspartner fiel aus.

## 4.5 HS-HT-GR\_2

<b>Land</b>	<b>Nordrhein-Westfalen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Hauptschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Halbtags</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>450</b>
<b>Milieu</b>	<b>Sozial belastet</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>3</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>
	<b>Soziale Kompetenz/Verantwortung</b>
	<b>Arbeitswelt/Berufsorientierung</b>

Es handelt sich hier um eine Vollzeit-Schule: an 1 bis 2 Tagen endet der Unterricht um 15.20 Uhr, an den anderen Tagen um 13.20 Uhr. An einem Nachmittag wird im Schülerclub von 12.30 Uhr bis 15.15 Uhr ein offenes Angebot als Schulveranstaltung unter Beteiligung der Schulsozialarbeit durchgeführt.

Die Kooperationsschwerpunkte liegen in den Bereichen Berufsvorbereitung und Schulsozialarbeit. Als Arbeitsgemeinschaften von Lehrkräften in Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen werden folgende Angebote durchgeführt:

- Fahrradtouren zur Erprobung des Fahrradwegenetzes der Stadt in Verbindung mit Technikunterricht (Fahrräder überholen) in Zusammenarbeit von Techniklehrer und Kommune (auch Finanzmittel);
- Gewichtheben (auch Mädchen beteiligt) in Zusammenarbeit von Sportlehrerin und einem Vertreter des Gewichtheberverbands NRW;
- Mofa-Führerschein.

Es gibt zum Erhebungszeitraum noch kein Konzept oder abgestimmten „Aktivitätsplan“ für außerunterrichtliche Angebote. Die Arbeitsgemeinschaften kommen eher zufällig nach den Interessen der Lehrkräfte und SchülerInnen zustande. Nach Ansicht der Lehrkräfte ist es von großer Bedeutung, dass deren Inhalte mit ihren Interessen übereinstimmen. Lehrkräfte zu bestimmten Aktivitäten einzuteilen bzw. zu „verdonnern“, hätte keinen Erfolg.

Zur individuellen Förderung wird Hausaufgabenhilfe im Schülerclub angeboten, nach Ansicht einer befragten Schülerin werden aber die anderen Aktivitäten der übrigen SchülerInnen als störend empfunden. Auch die Schulleiterin ist mit der augenblicklichen Organisation nicht zufrieden. Weiterhin erfolgt individuelle Beratung und Unterstützung im Lebenslauf durch die Schulsozialarbeit und in berufsorientierten Angeboten.

Eine konzeptionelle Einheit von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten kann in der Hausaufgabenhilfe im Schülerclub sowie ansatzweise in der Fahrrad-AG – der Reparatur von Fahrrädern im Technikfach – beobachtet werden. Zudem wird eine stärkere Beteiligung von Lehrkräften angestrebt. Ansätze einer individuellen Förderung sind in der Beratung durch die Schulsozialarbeit sowie die Hausaufgabenhilfe zu finden. Schulsozialarbeit und Wirtschaft sind die wichtigsten Kooperationspartner dieser Schule.

#### **Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung, zwei Lehrkräfte, zwei KooperationspartnerInnen und fünf SchülerInnen.

## 4.6 GS-GT-GR\_3

<b>Land</b>	<b>Nordrhein-Westfalen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Grundschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Offener Ganzttag</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>205</b>
<b>Milieu</b>	<b>Gut situiert und sozial belastet</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>Keine Angaben</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Kulturelle/musische Bildung</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>

Bei dieser Schule handelt es sich um eine mittlere Grundschule, der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund beträgt – untypisch für Schulen dieser Stadt – nur etwa 6 Prozent. Die Schule liegt in einem Vorstadtviertel, das von Familien aus der Mittel- und Oberschicht geprägt ist, wobei zur Klientel sowohl Kinder aus besser gestellten als auch aus sozial belasteten Familien zählen. Die Räumlichkeiten in dem älteren Schulgebäude sind derzeit noch etwas beengt, ein durch IZBB-Mittel finanzierter Erweiterungsbau auf dem Schulgelände ist aber im Entstehen und kann bald bezogen werden. Die Schule stellt seit mittlerweile zwei Jahren ein offenes Ganztagsangebot zur Verfügung, das sie in Zusammenarbeit mit dem Stadtsportbund organisiert. Dabei kommt dem Stadtsportbund die Funktion des Trägers und damit der Finanzverwaltung zu, während die Schule das pädagogische Konzept stellt und das Personal aussucht und einsetzt. Hausaufgabenbetreuung, Sport/Bewegung, aber auch Musik, Computer und Englisch stellen die Schwerpunkte des Programms dar, wobei noch individuelle Fördermaßnahmen im Bereich von Lese- und Rechtschreibschwächen hinzukommen. Das Angebot wird mit Kooperationspartnern (Sportvereinen) und externen Kräften, darunter auch arbeitslosen Lehrkräften, bestritten. Diese sind in der Regel in geringfügigem Beschäftigungsverhältnis mit maximal 10 Stunden/Woche auf der Basis von „Mini-



Jobs“ – dies entspricht 400 □ /Monat – eingestellt. Diese Beschäftigungsverhältnisse finden sich auch an anderen Schulen.

**Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung sowie die stellvertretende Schulleitung, eine Lehrkraft, zwei Kooperationspartner und zwei SchülerInnen.

## 4.7 GY-GT-GR\_4

<b>Land</b>	<b>Hessen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Oberstufengymnasium</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Offener Ganzttag</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>800</b>
<b>Milieu</b>	<b>durchschnittlich</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>3</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Arbeitswelt/Berufsorientierung</b>

Bei dieser Schule handelt es sich um ein Oberstufengymnasium, das die Stufen 11 bis 13 umfasst. Mit im Gebäude untergebracht sind die Volkshochschule sowie die Stadtbibliothek des Stadtteils.

Die SchülerInnen sind zwischen 30 und 35 Stunden pro Woche, d.h. in der Regel bis 15.45 Uhr anwesend. Es wird eine große Bandbreite an Leistungskursen angeboten, aus der die SchülerInnen zwei auswählen.

Die Arbeitsgemeinschaften werden von den Lehrkräften organisiert und durchgeführt, wobei die Stunden den Lehrkräften als Arbeitszeit angerechnet werden. Allerdings findet in der Mehrzahl der Fälle keine bzw. sehr geringe Integration von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten statt, die unter anderem Praktika, Planspiele, und Informationsveranstaltungen beinhalten. Der Unterricht und die Erfüllung des Lehrplans sind weiterhin die dominierende Größe, alles ist auf das Erreichen der Unterrichtsziele und die schulischen Prüfungen ausgerichtet.

### Bemerkungen zur Interviewerhebung:

Außerschulische KooperationspartnerInnen und Lehrkräfte kamen gleichzeitig zum Interview, weshalb an dieser Schule nur drei Interviews vorliegen. Befragt wurden die Schulleitung, zwei KooperationspartnerInnen, zwei Lehrkräfte, sowie zwei SchülerInnen.



## 4.8 GS-HT-KL\_2

<b>Land</b>	<b>Sachsen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Grundschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Halbtags</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Kleinstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>101</b>
<b>Milieu</b>	<b>durchschnittlich</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>10</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Kulturelle/musische Bildung</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>

Die kleine Grundschule liegt in einem Außenbezirk einer sächsischen Kleinstadt inmitten der Werkswohnsiedlungen, die dort in den 70er und 80er Jahren für die Belegschaft des damaligen DDR-Chemiewerks gebaut wurden. Aufgrund der damit gegebenen Alterstruktur hatte die Schule in den 90er Jahren einen Schülerchwund zu verzeichnen, das Gebäude und die umliegenden Wohnanlagen wurden jedoch in dieser Zeit saniert. Mit minimalen SchülerInnenzahlen überlebte die Schule die Abwicklung der DDR-Vergangenheit und Neugestaltung des Viertels (im letzten Jahr *eine* 3.Klasse mit 12 Kindern, *eine* 4. Klasse mit 20 Kindern, aber schon wieder zwei 1. und zwei 2. Klassen, insgesamt 101 Kinder).

Großen Anteil an dieser positiven Entwicklung hat die engagierte Direktorin, die in der lokalen und regionalen Politik verankert ist und für ihre Schule ein Ganztagskonzept entwickelt hat, das ab dem Schuljahr 2005/06 anlaufen soll – das Interview mit der Schulleiterin handelt in weiten Teilen von diesem Konzept. Zum Erhebungszeitpunkt besteht eine Kooperation mit der örtlichen AWO, die im Schulgebäude eine Niederlassung hat. Dies hängt auch damit zusammen, dass in dem Gebäude noch andere Schulen untergebracht sind, die das eigentliche Klientel der AWO stellen (Teile eines Gymnasiums/Regelschule), nicht zuletzt

deshalb, weil am Stadtrand als Einzugsbereich dieser Schulen viele sozial belastete Familien leben, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind – die Arbeitslosenquote liegt bei über 20 Prozent.

Die Arbeit der AWO ist von Personalnot geprägt, in der Kooperation mit der Grundschule kann es deshalb nicht um die Realisierung von Konzepten oder Programmen gehen, sondern lediglich um eine zusätzliche Betreuung, die im Bedarfsfall geplant und verabredet werden muss (etwa für Klassen- oder Schulfeste, Ausflüge, Veranstaltungen etc.). Auch eine örtliche Musikschule nutzt die Schulräume, mit ihr besteht aber bislang noch kein Kooperationsvertrag.

Insgesamt stellt die Schule vor der Ganztagsrealisierung sowohl von ihrem Angebot als auch von ihrer Größe her kein typisches und aussagekräftiges Beispiel einer Schulkoooperation dar.

#### **Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung, zwei Lehrkräfte sowie zwei KooperationspartnerInnen. SchülerInnen konnten an dieser Schule nicht befragt werden, da die Schule keine Kinder zum Interview zur Verfügung stellte.

## 4.9 GeS-HT-GR\_5

<b>Land</b>	<b>Hamburg</b>
<b>Schulform</b>	<b>Gesamtschule (5–10)</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Halbtags (ProRegio-Schule = verstärktes Nachmittagsangebot an 5 Tagen)</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>646 (33 % mit Migrationshintergrund)</b>
<b>Milieu</b>	<b>sowohl gut situiert als auch sozial belastet</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>30</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Kulturelle/musische Bildung</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>
	<b>Soziale Kompetenz/Verantwortung</b>
	<b>Stadtteil- und gemeinwesenorientierte Arbeit</b>
	<b>Arbeitswelt/Berufsorientierung</b>

An dieser Gesamtschule unterrichten 47 Lehrkräfte, davon 36 Prozent in Teilzeit. Mögliche Abschlüsse sind Hauptschulabschluss, Realschulabschluss sowie Versetzung in die gymnasiale Oberstufe. Selbstfestgelegte Schwerpunkte der Kooperation sind neben den eben genannten Sprachförderung, Interkulturelles Lernen/Verständigung, Individuelle Förderung und Hausaufgabenbetreuung. Die Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen ist Bestandteil der Schulkonzeption.

Die Schule weist folgende Besonderheiten auf:

- Schule ist seit 2. Halbjahr 2000/2001 PROREGIO-SCHULE;

- Schulentwicklungsprogramm: „Demokratie leben und lernen“ (Beginn des Jahres 2003): durch Demokratisierung von Unterricht und Schulleben wird die Bereitschaft junger Menschen zu aktiver Mitwirkung gefördert (demokratische Handlungskompetenzen werden gefördert, demokratische Schulkultur wird entwickelt) Klassenräte, Klassensprecher, Schulsprecher werden in Moderations- und Präsentationstechnik sowie Rede- und Diskussionstechnik gefördert, Qualifizierungsseminare in Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Partner;
- Umwandlung der Schule in eine teilweise gebundene Ganztagschule zum 01.08.2005;
- Pilotschule für neue Medien (100 Rechner);
- sehr gute Ausstattung mit Fachräumen, Werkstätten, Sportstätten, und Cafeteria;
- Beratungsdienst, bestehend aus 4 Lehrkräften, und zwei SozialpädagogInnen für Eltern und SchülerInnen bei häuslichen und schulischen Problemen;
- Enge Zusammenarbeit mit den im Umfeld der Schule ansässigen Einrichtungen: z.B. den Grundschulen, den Kindergärten, dem Jugendcafe, den Kirchen, dem Kulturhaus, freien Jugendhilfeträgern, dem Haus der Jugend, den Sportvereinen, dem Polizeirevier, dem Ortsamt, u.a.;
- auf dem Schulgelände befindet sich das Haus der Jugend, in dem Kinder, falls erforderlich und sofern ein Platz frei ist, nach der Schule betreut werden können (pädagogischer Mittagstisch, Hausaufgabenhilfe).

Ansätze individueller Förderung sind in dieser Schule im Unterricht, in berufsvorbereitenden Maßnahmen sowie in Sportprojekten zu finden:

### **Unterricht**

- Deutschprojekt in Klasse 5 zwei Stunden wöchentlich, in Klasse 6 eine Stunde wöchentlich zur Förderung der Rechtschreib- und Lesekompetenz;
- ab der 6. Klasse Beginn der Differenzierung zur Erreichung der dem Leistungsvermögen der unterschiedlichen Abschlüsse durch
  - unterschiedliche Lernangebote (Binnendifferenzierung);
  - Differenzierung in I und II-Kurse (Äußere Differenzierung): Angebote zur Begabtenförderung (z.B. „Kreatives Schreiben“);
  - Wahlpflichtangebote.

- Schulprojekt im WPU-Fach Arbeitslehre: für SchülerInnen der 10. Klasse laufen Projekte in denen sie die über Jahre erworbenen Kenntnisse anwenden müssen;

### **Berufsvorbereitung und -orientierung**

- Berufsorientierungswoche in Klasse 8;
- Berufsinformationstag Klasse 8 und 9;
- 3 Wochen Betriebspraktikum in der 9. Klasse (in der 10. Klasse besteht die Möglichkeit eines einwöchigen Praktikums);
- monatliche Berufsberatungen in der Schule für SchülerInnen ab Klasse 9.

### **Sportprojekte**

- **Skiprojekt** (jedes Jahr Ende Januar ca. 60 SchülerInnen aus der 6. und 7. Klasse eine Woche in den Bayerischen Wald, um Skifahren zu lernen);
- **Segelflugprojekt** (in Zusammenarbeit mit einem örtlichen Segelflugverein und einem Segelflugverein in Sachsen, für SchülerInnen ab 14 Jahre);
- **Kanuprojekt** (jährlich in der stundenplanfreien Zeit vor den Sommerferien);
- Stadt-, Kreis- und Bezirksmeisterschaften „Jugend trainiert für Olympia“.

### **Weitere**

- Der Förderverein der Schule schafft einen **Kommunikationstreffpunkt** (Elternverein der auch die Cafeteria betreut);
- **Segelprojekt e.V.** (Segeln in der Umgebung, jährliche Segelfahrt von ca. 50 SchülerInnen ab der 6. Klasse, Möglichkeit zum Erwerb von Segelscheinen bis hin zur Kutterführerausbildung)
- **Streitschlichterausbildungen**

Ständige PartnerInnen der Schule sind folgende:

- ein kirchlicher Träger der katholischen Jugendsozialarbeit, der Deutschförderung vorrangig für Kinder mit Migrationshintergrund sowie Hausaufgabenbetreuung anbietet;
- ein Kulturhaus, das kooperativ entwickelte Angebote wie Bildende-Kunst-Projekte, Video-Arbeiten, Arbeiten und Gestalten mit PC und Internet sowie Modedesign umsetzt;
- ein Segelverein, dessen Spektrum Jollen- und Kuttersegeln, Bootspflege und Reparaturen umfasst;



- die Jugendmusikschule, die das Spektrum um Instrumentalspiel und Gesangs-  
bildung erweitert;
- ein Gospelchor;
- ein Sportverein, der Ballspiele und verschiedene Sportangebote umsetzt.

Bemerkungen zur Interviewerhebung:

Befragt wurden die Schulleitung, drei Lehrkräfte, zwei KooperationspartnerInnen  
sowie zwei SchülerInnen.

## 4.10 GeS-GT-GR\_6

<b>Land</b>	<b>Sachsen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Grundschule, Hauptschule, Realschule (1–10)</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>ganztags teilgebunden: Angebote über den ganzen Schultag</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>500 (davon 5 % mit Migrationsintergrund)</b>
<b>Milieu</b>	<b>durchschnittlich</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>25</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>  <b>Kulturelle/musische Bildung</b>  <b>Stadtteil- und gemeinwesenorientierte Arbeit</b>  <b>Soziale Kompetenz/Verantwortung</b>

An dieser staatlichen Schule unterrichten 40 Lehrkräfte, davon auffällige 90 Prozent in Teilzeit. Die Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen ist Bestandteil der Schulkonzeption.

Die Schule weist folgende Besonderheiten auf:

- nach innen und nach außen zum Stadtteil stark geöffnet ;
- Arbeiten in altersgemischten Gruppen;
- SchülerInnen lernen von Klasse 1–10 mit allen Abschlussorientierungen
- Gemeinwesenorientierte Pädagogik;
- spezifische Strukturen und Arbeitsformen, in drei Stufen gegliedert:
  - eine altersgemischte Eingangsstufe der Klassen 1–3;
  - eine mittlere Stufe der altershomogenen Klassen 4–6;

- eine obere Stufe der Klassen 7–10.
- Lehrkräfte arbeiten in Schulstufen-Teams zusammen, koordinieren Organisatorisches und setzen das Schulkonzept sowie dessen Weiterentwicklung um;
- Leitung durch eine erweiterte Schulleitung;
- Hort für SchülerInnen der Klasse 1–6 (hohe Nachfrage: ganze Klassen nutzen Hort);
- Elternrat, Schülerrat, Hort, Jugendfreizeit und Förderverein bilden die Schulgemeinschaft;
- reformpädagogische Organisationsformen und Methoden im Unterricht:
  - Binnendifferenzierung, hohe SchülerInnenbeteiligung und -orientierung sowie Praxisbezug im Unterricht;
  - **vielfältige Angebote zur individuellen Förderung;**
  - Methodenvielfalt (Morgenkreis für Stufe 1–3, Wochenpläne, Freiarbeit, Projektarbeit, Stationenlernen, Workshop, Arbeit mit LernpartnerInnen und in kleinen Gruppen, im Dreijahresrhythmus der Projektthemen fügen sich Lehrplaninhalte dreier Schuljahre ein, fächerübergreifender Projektunterricht, ab Klasse 7 Epochenunterricht, zwei Praktika zur Berufsorientierung sind Pflicht;
  - die SchülerInnenpersönlichkeit wird als Ganzes begriffen;
  - fachliches, soziales und Methodenlernen spielen eine große Rolle;
  - notenfreie Zeugnisse bis Klasse 6, Lernentwicklungsberichte;
  - Schülercafe, Schulclub, Schulfunk, Schülerzeitung, Songgruppe, Band, Schülerfremdenführer, Schülerschlichter.
- eine Vielzahl an Publikationen ist über die Schule erhältlich: Dokumentationen, Preise, TV-Aufnahmen;
- Antrag auf Ganztagschule zum Herbst 2005.

Mit folgenden PartnerInnen werden die wichtigsten Kooperationsbeziehungen aufrechterhalten:

- Schule, Hort und Nachbarschaft sind PartnerInnen und arbeiten transparent und zum gegenseitigen Nutzen eng zusammen: dabei wird die Nachbarschaft als Lernanlass und Lernort genutzt;
- gemeinsame Projekte mit PartnerInnen und Nachbarn im Stadtteil sind seit Beginn (1989) Bestandteil der Schulkultur;
- der Hortträger ist der Förderverein der Schule – hat einen besonderen Stellenwert: 12 ErzieherInnen sind beschäftigt und jederR KlassenlehrerIn hat ein ErzieherInnen-Partner. Es erfolgen gemeinsame individuelle Förderung, enger Austausch über jedeN SchülerIn, Planung und Gestaltung gemeinsamer Akti-

vitäten (Projekte, Feste, Klassenfahrten, Elternabende und pädagogische Tage), ganzjährige Kurse und täglich wechselnde Aktivitäten (über 15 verschiedene Angebote);

- offene Angebote der Hortarbeit fördern Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit ;

Darüber hinaus arbeitet die Schule mit einer Vielzahl außerschulischer PartnerInnen zusammen und führt unter anderem folgende außerunterrichtliche Aktivitäten durch:

- Chor,
- Schülerband,
- offener Schulhof,
- gesunde Ernährung,
- Schülerschlichter.
- künstlerisches Gestalten,
- darstellendes Theater,
- Flöte,
- Schülercafe und Schülerclub,

**Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung, zwei Lehrkräfte, ein Kooperationspartner und drei SchülerInnen.

## 4.11 GS-GT-MI\_3

<b>Land</b>	<b>Niedersachsen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Grundschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Verbindung von offenem und gebundenem Ganztage</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Mittelstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>360</b>
<b>Milieu</b>	<b>Sowohl gut situiert als auch sozial belastet</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>6</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Sport/Bewegung</b>
	<b>Soziale Kompetenz/Verantwortung</b>
	<b>Stadtteil- und gemeinwesenorientierte Arbeit</b>

Diese Grundschule ist eine größere Schule, die am Rand der Stadt in einem Siedlungsbereich mit Hochhausbebauung liegt. Bei den Schulgebäuden handelt es sich um relativ moderne und vielfältig nutzbare Bauten, vermutlich aus 80er Jahren. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund beträgt fast 50 Prozent. Die Elternschaft ist ziemlich heterogen, da der Einzugsbereich sowohl von vielen sozial belasteten Familien, vielen SozialhilfeempfängerInnen, aber auch von der Mittelschicht geprägte wird. Wegen der sozialen Situation im Umfeld ist die Verankerung und die Akzeptanz der Angebote im Stadtviertel für die Schule ein wichtiges Anliegen.

Die Schule verfügt über ein Ganztagsangebot, das rhythmisiert und gemischt aufgebaut ist, d.h. es gibt zwei verbindliche und zwei wahlfreie Tage. Für letztere wählen die SchülerInnen die Angebote und legen sich für ein halbes Jahr fest. Das über Vor- und Nachmittag verteilte Angebot wird zum großen Teil noch mit Lehrerstunden bestritten, die der Schule vom niedersächsischen Kultusministerium zugestanden sind: die Schule genießt Bestandsschutz, während mittlerweile an

neuen Ganztagschulen diese Regelungen durch neue außer Kraft gesetzt wurden. Durch Budgetierung von Lehrerstunden werden externe Kräfte eingestellt, daneben sind in Einzelfällen auch ehrenamtliche Kräfte tätig. Ein Schwerpunkt des Angebots liegt im Präventionsbereich: In Zusammenarbeit mit einem großen Wohlfahrtsverband und einem externen Experten wird ein Angebot für Jungen und Mädchen bereitgestellt, das obligatorisch durchgeführt wird und deshalb auch in den Vormittag integriert ist.

Wichtige leitende Gesichtspunkte für die Angebote dieser Schule sind die Verzahnung von Vormittag und Nachmittag sowie die breite Zusammenarbeit im Stadtteil mit Seniorenclubs, MigrantInnengruppen, Polizei, Kirchen, Sportverein, Musikschulen und Theater. Die Ganztagsangebote werden von den Familien aus dem Viertel sehr stark nachgefragt.

**Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung, zwei Lehrkräfte, ein Kooperationspartner und zwei SchülerInnen.

## 4.12 GS-GT-GR\_7

<b>Land</b>	<b>Nordrhein-Westfalen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Grundschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Offener Ganztag</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>307 (davon 20 % mit Migrationshintergrund)</b>
<b>Milieu</b>	<b>Sowohl gut situiert als auch sozial belastet</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>25</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Kulturelle/musische Bildung</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>
	<b>Stadtteil- und gemeinwesenorientierte Arbeit</b>

An dieser Schule unterrichten 16 Lehrkräfte, davon 50 Prozent in Teilzeit. Die Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen ist Bestandteil der Schulkonzeption. Neben den tabellarisch aufgeführten sind weitere selbst festgelegte Schwerpunkte der Kooperation Hausaufgabenbetreuung sowie individuelle Förderung.

Die Schule weist wenige Besonderheiten auf:

- die Kinder werden in verschiedenen Gruppen im Anschluss an den Unterricht gefördert und betreut;
- die Betreuung kann bis 13.00, 15.00 oder 16.00 Uhr in Anspruch genommen werden, Mittagessen wird für alle angeboten;

Die längerfristigen Kooperationspartner sind im Wesentlichen:

- eine freiberufliche Künstlerin: Zeichnen, Aquarellmalerei, Ölmalerei, Ton- und Keramikarbeiten;
- die örtliche Musikschule: musikalische Früherziehung, Blockflötenunterricht;

- der örtliche Sportverein: spiel- und motorische Angebote, zum Teil in Englisch, Ballschule, Spiele.

**Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung, eine Lehrkraft, zwei KooperationspartnerInnen und zwei SchülerInnen.



### 4.13 GS-GT-KL\_3

<b>Land</b>	<b>Sachsen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Grundschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Offener Ganztag</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Kleinstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>162 (davon 7 % mit Migrationshintergrund)</b>
<b>Milieu</b>	<b>Sowohl gut situiert als auch sozial belastet</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>14</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Kulturelle/musische Bildung</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>
	<b>Soziale Kompetenz/Verantwortung</b>
	<b>Stadtteil- und gemeinwesenorientierte Arbeit</b>

An dieser Schule unterrichten 15 Lehrkräfte, davon 80 Prozent in Teilzeit. Die Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen ist Bestandteil der Schulkonzeption. Neben den tabellarisch aufgeführten sind weitere selbst festgelegte Schwerpunkte der Kooperation Interkulturelles Lernen/Verständigung, Individuelle Förderung, Sprachförderung, Hausaufgabenbetreuung sowie Umweltbildung.

Die Schule weist einige Besonderheiten auf:

- Leitbild ist die Schule als Lern- und Lebensraum;
- Motto der Schule ist „Lernen mit Kopf, Herz und Verstand“ bzw. die Vermittlung von Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz;
- Integratives fächerübergreifendes, fächerverbindendes Lernen, Freiarbeit, Wochenplan, Stationsarbeit, Projektlernen, soziale Lernformen, selbstbe-

stimmtes Lernen unter Einsatz modernere Medien, Bewusste Einbeziehung aller Sinne;

- Schule mit Fortbildungscharakter ausgestattet und eingestuft ;
- Öffnung nach Außen (PC-Kurse für Senioren am Nachmittag);
- Vernetzung von Unterricht und Freizeitgestaltung durch Wissenserwerb, Kompetenzentwicklung und Werteerziehung;
- Kinder mit Migrationshintergrund ohne Deutschkenntnisse werden in DaF-Klassen unterrichtet; die Lehrerschaft macht eine entsprechende Zusatzausbildung an der regionalen TU;
- Schulhort für 50 SchülerInnen im Schulhaus; das Mittagessen ist gewährleistet;
- offene Klassentüren, „Schule ohne Pausenklingel“;
- künstlerische und gestalterische Umsetzung verschiedener Themen in Form von Wettbewerben durch die SchülerInnen sowie Bewertung und Auszeichnung mit Preisen durch eine Kinderjury; die erstellten Arbeiten werden in den Fluren des Schulhauses einige Wochen offen ausgestellt;
- Mitbestimmung bei der Auswahl, Planung und Umsetzung der Projekte; durch die hohe Beteiligung der Schülerinnen an allen Entscheidungen des Schullebens begreifen sie die Schule als ihren gemeinsamen Lern- und Lebensort, für den sie sich verantwortlich fühlen (kein Vandalismus mehr durch hohe Schülerbeteiligung);
- Wettbewerb der Schülerzeitung auf Landes- und Bundesebene;
- seit 2004 Grundschule mit erweiterten Ganztagsangeboten und verlässlicher Betreuung;
- im Jahr 2005: neun Arbeitsgemeinschaften, zehn spezielle Förderangebote, fünf unterrichtsergänzende Projekte;
- als einzige sächsische Grundschule Teilnahme am dreijährigen Modellversuch „Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter“;
- Ausgestaltung des Schulhauses als „Labyrinth der Sinne“ – die vier Etagen des Hauses bilden die vier Elemente ab: Feuer, Erde, Wasser, Luft – Auszeichnung des Kultusministeriums Sachsen; der Ausbau erfolgte in vielfältigen Einzelprojekten durch SchülerInnen, Lehrkräfte und ortsansässige PartnerInnen:
  - Gestaltung der Flure durch Naturbereiche und Galerie mit Sinnes- und Medienecken als Pfad der Sinne;
  - Gestaltung eines Raumes als Ruhezone unter Einbeziehung aller Sinne;
  - Erstellung von Dokumentationen durch SchülerInnen;
  - Integration multikultureller Elemente.

- Sehr erfolgreiche Arbeit mit dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ seit 2002.

Die längerfristigen Kooperationspartner sind im Wesentlichen:

- Stadtverwaltung;
- Kinder- und Jugendhilfeagentur des Landkreises;
- Amt für Landwirtschaft und Forstamt des Landkreises;
- Naturkundemuseum;
- Biosphärenreservat;
- Keramikwerkstatt und Korbflechtereier eines kirchlichen Trägers mit einem Formgestalter;
- Firma für künstlerische Holzgestaltung;
- Freier Träger der kulturellen Jugendbildung;
- Naturschutzzentrum;
- Theater;
- Kreissportbund und städtischer Sportverein;
- Regionalberater der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung (SALF);
- Projektleitung eines BLK-Projektes;
- Ortsansässige Handwerker und Gewerbetreibende;
- Deutsch-Polnischer Kunstverein.

Ansätze individueller Förderung sind in dieser Schule in verschiedenen Aktivitäten umgesetzt:

- Konzentrationstraining;
- Begleitung von SchülerInnen mit ADS;
- Training von rechtschreibschwachen SchülerInnen durch eine LRS-Beraterin;
- Förderung von Migrantenkinder in DaZ-Klassen;
- tägliche Hausaufgabenbetreuung;
- „Rechenfüchse“ und Vorbereitung auf den internationalen Känguruwettbewerb;
- Erfindungswerkstatt „Vom Experiment zum Patent“;
- Schachunterrichtsgruppe;
- Englischunterricht für Sprachbegabte und Schülern mit Defiziten;
- Vorlesewettbewerbe und Lesenächte;

- „Gesunde Lebensweise“ in Verbindung mit der Arbeitsgemeinschaft „Junge Gärtner“ und der Fördergruppe „Sport und Bewegung“;
- Bewegungsförderung für Kinder in der Schuleingangsphase;
- Arbeitsgemeinschaft „Homepage“ für Computerbegeisterte;
- Konfliktbewältigung.

Es findet an dieser Schule eine Verknüpfung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lerninhalten und Aktivitäten statt. Projekte entstehen im engen Zusammenhang mit dem Grundschulunterricht: die Umsetzung der Ideen zur Gestaltung des Schulgebäudes etwa wird auch über den Unterricht abgewickelt. Zum Beispiel erfolgt die Flächenberechnung der Wände zur Farbgestaltung im Matheunterricht, die Gestaltung von Elementen und Verkleidungen im Kunstunterricht.

**Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung, zwei Lehrkräfte, ein Kooperationspartner und zwei SchülerInnen.

## 4.14 RS-GT-GR\_8

<b>Land</b>	<b>Niedersachsen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Realschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Ganzttag seit Schuljahr 2003/2004 (zwei verbindliche, zwei freiwillige Nachmittage pro Woche)</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>500</b>
<b>Milieu</b>	<b>Sowohl gut situiert als auch sozial belastet</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>8</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Arbeitswelt/Berufsorientierung</b>
	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Kulturelle/musische Bildung</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>
	<b>Stadtteil- und gemeinwesenorientierte Arbeit</b>

Die Kooperationsbeziehungen an dieser Schule beruhen vor allem auf persönlichen Kontakten. Verträgen wird Bedeutung nur insofern eingeräumt, als sie im Falle von Wechseln der Kontaktpersonen Kontinuität erleichtern. Es ist eine sehr gute Verknüpfung von unterrichtlichem mit außerunterrichtlichem Lernen zu beobachten. Sehr motivierte, vor allem technisch interessierte Lehrkräfte gestalten Unterricht und Kooperationen lebendig. Eine Ausrichtung erfolgt im Sinne einer Begabtenförderung vor allem im Bereich Mathematik/Technik.

Bemerkungen zur Interviewerhebung:

Befragt wurden die Schulleitung, zwei Lehrkräfte, ein Kooperationspartner und drei SchülerInnen, wobei die Lehrkräfte gleichzeitig zum Interview kamen. Der zweite Kooperationspartner erschien nicht zum Gesprächstermin.

## 4.15 HS-HT-GR\_9

<b>Land</b>	<b>Rheinland-Pfalz</b>
<b>Schulform</b>	<b>Hauptschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Halbtags</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>400</b>
<b>Milieu</b>	<b>durchschnittlich</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>14</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Arbeitswelt/Berufsorientierung</b>
	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>
	<b>Soziale Kompetenz/Verantwortung</b>
	<b>Stadtteil- und gemeinwesenorientierte Arbeit</b>

Als wichtigste Kooperationspartner nennt diese Schule das Jugendamt, einen freien Träger der Jugendhilfe sowie einen kirchlichen Wohlfahrtsverband. Weitere Notizen wurden vom Interviewer zu dieser Schule nicht verfasst.

Bemerkungen zur Interviewerhebung:

Befragt wurden die Schulleitung sowie die stellvertretende Schulleitung, zwei Kooperationspartner und zwei SchülerInnen. Lehrkräfte konnten an dieser Schule nicht befragt werden.



## 4.16 GS-HT-GR\_10

<b>Land</b>	<b>Hessen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Grundschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Halbtags</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>400 (davon 27 % mit Migrationshintergrund)</b>
<b>Milieu</b>	<b>Sowohl gut situiert als auch sozial belastet</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>15</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Kulturelle/musische Bildung</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>
	<b>Soziale Kompetenz/Verantwortung</b>
	<b>Stadtteil- und gemeinwesenorientierte Arbeit</b>

An dieser Schule unterrichten 24 Lehrkräfte, davon 15 Prozent in Teilzeit. Die Kooperation mit außerschulischen PartnerInnen ist Bestandteil der Schulkonzeption. Neben den tabellarisch aufgeführten sind weitere selbst festgelegte Schwerpunkte der Kooperation Hausaufgabenbetreuung, Sprachförderung, Interkulturelles Lernen/Verständigung, Umweltbildung, Individuelle Förderung (Begabungen, Lernschwierigkeiten) sowie Religiöse Erziehung.

Die Schule weist einige Besonderheiten auf:

- die Schulsozialarbeit hat an dieser Schule Modellcharakter: seit den 80er Jahren arbeitet diese integriert in den Unterricht sowie außerunterrichtlich im Bereich der individuellen Förderung;



- die Schulsozialarbeit deckt Folgendes ab: Einzelfallarbeit, Hausaufgabenbetreuung, Freizeitangebote, Ferienfreizeiten, Gruppenarbeit, Stadtteilarbeit, Systematische Hilfen im Übergang Schule-Beruf sowie Klassenbetreuung.

Die längerfristigen Kooperationspartner sind im Wesentlichen:

- Schulsozialarbeit;
- Örtlicher Sportverein;
- Örtliche Musik- und Kunstschule.

Bemerkungen zur Interviewerhebung:

Befragt wurden die Schulleitung, zwei Lehrkräfte, ein Kooperationspartner und zwei SchülerInnen.

## 4.17 HS-GT-GR\_11

<b>Land</b>	<b>Hessen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Hauptschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Offener Ganztag</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>387</b>
<b>Milieu</b>	<b>Sozial belastet</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>Keine Angabe</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Arbeitswelt/Berufsorientierung</b> <b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b> <b>Soziale Kompetenz/Verantwortung</b>

Das Schulgebäude dieser Schule wurde in den 20er Jahren erbaut. Im gleichen Komplex befindet sich eine Grundschule. Ursprünglich wurde die Schule in dieser Form gebaut, um in zwei verschiedenen Gebäuden Unterricht in Geschlechtertrennung abzuhalten.

Rund ein Drittel der SchülerInnen nimmt am Ganztag teil. Da der Unterricht als offener Ganztag organisiert ist, treffen die SchülerInnen eine auf Freiwilligkeit basierende Wahl, verpflichten sich dann allerdings für ein halbes Jahr zur Teilnahme an den gewählten Angeboten. Nach Angaben der Lehrkräfte ist die Freiwilligkeit der Entscheidung für die Angebote jedoch nicht vollständig gegeben, da von ihrer Seite etwas nachgeholfen wird.

Von den befragten Akteuren an dieser Schule wird die Ganztagschule als günstiger Rahmen für Kooperationen angesehen, da die Lehrkräfte mehr Zeit hätten, sich mit den KooperationspartnerInnen abzustimmen.

Außerunterrichtliche Angebote werden an dieser Schule fast vollständig von außerschulischen PartnerInnen durchgeführt. Dies gilt bis auf eine Ausnahme für alle Lernwerkstätten und auch die Arbeitsgemeinschaften und Angebote am

Nachmittag. Obwohl eine konzeptionelle Einheit von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten nicht erkennbar ist, werden Ansätze einer Zusammenarbeit von Lehrkräften und SozialarbeiterInnen deutlich. Bei den Nachmittagsangeboten wird aus Kostengründen auf den Einsatz kostengünstiger Kräfte – Studierender – zurückgegriffen. Die Schulleitung betont die Bedeutung der finanziellen Absicherung der Kooperation.

An dieser Schule ist ein weitgehendes Nebeneinander von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten wie Nachmittagsangeboten, Projekten und Lernwerkstätten zu verzeichnen. Im Bereich der individuellen Förderung erfolgt eine Unterstützung der SchülerInnen in Schul- und Lebensproblemen sowie Berufsfindung durch die Schulsozialarbeit. Die Wahl der Lernwerkstätten erfolgt nach individuellen Neigungen und Berufsvorstellungen. Die befragten SchülerInnen betonen ihr Interesse an praktischer Orientierung, an Projektarbeit, an Lernwerkstätten, und betrachten den eigentlichen Kernunterricht eher als „notwendiges Übel“.

**Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung, zwei Lehrkräfte, zwei Kooperationspartner und drei SchülerInnen.

## 4.18 RS-GT-KL\_4

<b>Land</b>	<b>Niedersachsen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Realschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Offener Ganztag</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Kleinstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>791</b>
<b>Milieu</b>	<b>Sowohl gut situiert als auch sozial belastet</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>13</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Kulturelle/musische Bildung</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>
	<b>Soziale Kompetenz/Verantwortung</b>

Die Realschule befindet sich in einem Schulzentrum am Rande der Kleinstadt. Das Gebäude ist eine „Schuhschachtel“ im Stile der 70er Jahre. Der Ganztag ist offen organisiert und gliedert sich in zwei Nachmittage Unterricht und unterrichtsbezogene Förderung (z.B. Hausaufgabenhilfe) sowie zwei Nachmittage Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangebote. Es sind für die SchülerInnen Wahlmöglichkeiten nach Interessen gegeben, die Teilnahme ist dann allerdings für ein Schulhalbjahr verpflichtend.

Die Schule bietet eine große Bandbreite an außerunterrichtlichen Nachmittags-Freizeitangeboten. Alle Angebote werden von außerschulischen PartnerInnen durchgeführt. Dadurch ist nach Angaben der InterviewpartnerInnen an der Schule ein großes Spektrum an Kompetenzen zugänglich, das so nicht im Lehrerkollegium vorhanden ist. Honorarverträge mit Vereinen werden gegenüber denen mit Einzelpersonen wegen einer in ersterem Falle eher gegebenen Kontinuität bevorzugt. Für die Gesamtkoordination des Nachmittagsangebots ist der Schulsozialarbeiter zuständig, der ebenfalls die benachbarte Hauptschule betreut. Ein Grund

für dieses starke „Outsourcing“ vor allem über die Kapitalisierung von Lehrerstunden mag zudem sein, dass außerschulische Kräfte nur ein Drittel (ca. 500 Euro) der Lehrerstunden (ca. 1700 Euro) kosten.

Das schulische Angebot deckt das Spektrum zwischen obligatorischem Unterricht nach Lehrplan und freiwilligen Freizeitangeboten am Nachmittag ab. Unterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten laufen weitgehend getrennt voneinander ab. Es kommt zu keiner konzeptionellen Einheit von Unterricht und außerunterrichtlichen Aktivitäten. Als die beiden wichtigsten KooperationspartnerInnen werden der örtliche Sportverein sowie die örtliche Musikschule genannt. Individuelle Förderung ist durch die Unterstützung bei Schul- und Lebensentscheidungen durch den Schulsozialarbeiter gegeben. Zudem können die SchülerInnen in den Nachmittagsangeboten Talenten und Neigungen nachgehen.

**Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung, eine Lehrkräfte, zwei Kooperationspartner und zwei SchülerInnen. Die zweite Lehrkraft musste aus privaten Gründen kurzfristig absagen.

## 4.19 GS-GT-GR\_12

<b>Land</b>	<b>Nordrhein-Westfalen</b>
<b>Schulform</b>	<b>Grundschule</b>
<b>zeitliche Form der Organisation</b>	<b>Offener Ganztag</b>
<b>Umfeld</b>	<b>Großstadt</b>
<b>Schülerzahl</b>	<b>280</b>
<b>Milieu</b>	<b>Durchschnittlich</b>
<b>Kooperationspartnerzahl</b>	<b>Keine Angabe</b>
<b>Schwerpunkte der Kooperation</b>	<b>Freizeitangebote/Nachmittagsbetreuung</b>
	<b>Kulturelle/musische Bildung</b>
	<b>Sport/Bewegung</b>

Bei dieser Schule handelt es sich um eine Grundschule mittlerer Größe mit etwa 280 Kindern, die in einem Randgebiet der Großstadt liegt. Die Räumlichkeiten sind eher beengt, das Schulgebäude ist älteren Datums und auf dem knappen, weitgehend asphaltierten Gelände findet sich kaum Platz für Erweiterungen. Die Schülerschaft spiegelt in ihrer sozialen Zusammensetzung ein durchschnittliches Milieu, der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund beträgt etwa 25 Prozent. Kinder aus sozial belasteten Familien sind zwar vertreten, aber nicht überdurchschnittlich häufig. Die Schule stellt zum Erhebungszeitpunkt seit kurzem ein Ganztagsangebot zur Verfügung, daneben hat sie als verlässliche Grundschule bisher schon über ein Betreuungsangebot von 7:30 bis 13:00 Uhr verfügt, das über „13+Angebote“ auch in den Nachmittag hin erweitert war. Die Stadt in Zusammenarbeit mit dem Förderverein trägt die offenen Angebote. Die Schwerpunkte der Kooperation liegen eindeutig beim regionalen Sportverein sowie bei der örtlichen Musikschule und der „Station Natur und Umwelt“ der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe. Hausaufgabenbetreuung, Angebote kultureller und musischer Bildung sowie auf dem Sektor Umweltbildung kennzeichnen die Schwer-

punkte, bei denen Sport und Bewegung eine wichtige Rolle spielen. Sie werden fast ausschließlich mit externen Kräften bereitgestellt.

**Bemerkungen zur Interviewerhebung:**

Befragt wurden die Schulleitung sowie die stellvertretende Schulleitung, eine Lehrkraft, ein Kooperationspartner und zwei SchülerInnen.

## 5 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Verteilung der Schulformen des Samples.....	15
Tabelle 2:	Übersicht der befragten Akteure .....	15
Tabelle 3:	Förderangebote ohne KooperationspartnerInnen.....	48



## 6 **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:	Bildschirmdarstellung des Programms MAXqda 2007.....	17
Abbildung 2:	Im Sample beobachtete Angebotsformen.....	21
Abbildung 3:	Außerunterrichtliche Angebote mit Beteiligung des Kooperationspartners nach Bereichen (n=288) .....	23
Abbildung 4:	Übersicht über Bereiche und KooperationspartnerInnen des Kooperationssschwerpunkts „Freizeitgestaltung“ .....	24
Abbildung 5:	Schulformenvergleich im Bereich „Freizeitgestaltung“ .....	25
Abbildung 6:	Übersicht über Bereiche und KooperationspartnerInnen des Kooperationssschwerpunkts „Freizeitgestaltung“ .....	25
Abbildung 7:	Schulformenvergleich im Bereich „Berufsorientierung“ .....	29
Abbildung 8:	Übersicht über Bereiche und KooperationspartnerInnen des Kooperationssschwerpunkts „Partizipation und Verantwortung“ .....	32
Abbildung 9:	Übersicht über Bereiche und KooperationspartnerInnen des Kooperationssschwerpunkts „Förderung“ .....	36
Abbildung 10:	Übersicht über Bereiche und KooperationspartnerInnen des Kooperationssschwerpunkts „Betreuung“ .....	37
Abbildung 11:	Übersicht über kooperative Angebote mit Unterrichtsbezug und Kooperationspartner .....	38
Abbildung 12:	Übersicht über die an außerschulischen Lernorten durchgeführten Angebote und deren Kooperationspartner .....	42
Abbildung 13:	Schulformenvergleich im Bereich „Lernen an außerschulischen Lernorten“	43
Abbildung 14:	Beteiligung von KooperationspartnerInnen an den außerunterrichtlichen Angeboten (nach Nennungen) .....	51
Abbildung 15:	Unterrichtsbezug der außerunterrichtlichen Angebote (nach Nennungen)	51
Abbildung 16:	Exemplarische Unterschiede des Angebots an Halb- und Ganztagschulen	53
Abbildung 17:	Äußerungen zu Kooperationsgewinnen nach Akteursgruppen in Prozent (n = 768)	146
Abbildung 18:	Verteilung der zu Kooperationsgewinnen codierten Textstellen (n = 768)	146

Abbildung 19: Gewinne von SchülerInnen und deren Anteil an den pro Akteursgruppe codierten Textstellen in Prozent (n = 442) .....147

## 7 Literaturverzeichnis

- Van Ackeren, Isabell/Hovestadt, Gertrud (2003): Indikatorisierung der Empfehlungen des Forum Bildung: ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und -entwicklung. Bonn: BMBF.
- Appel, Stefan/Rutz, Georg (2003): Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.) (1998): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Bericht über die gemeinsamen Beratungen von KMK und AGJ. München.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.) (2003): Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe zu den gemeinsamen Herausforderungen von Schule und Jugendhilfe bei der Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“. Bonn.
- Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule der JMK und KMK (Hrsg.) (2002): Bericht der Arbeitsgruppe Jugendhilfe und Schule. München:.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn.
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn.
- Arnoldt, Bettina (2007): Öffnung von Ganztagschule. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim [u.a.]: Juventa., S. 86–105.
- Behr-Heintze, Andrea/Lipski, Jens (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland: Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Redaktion F. K. Koopmann. Gütersloh: Bertelsmannstiftung.
- BMBF (2004): Ganztagschulen Zeit für mehr. Bonn.
- BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in

- Deutschland. Bundesdrucksache 15/6014. Am 28.09.2007 verfügbar unter [www.bmfsfj.de/doku/kjb/](http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/)
- BMFSFJ (Hrsg.) (2001): *Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe*. Bonn.
- Bundesjugendkuratorium (2003): *Auf dem Weg zu einer neuen Schule – Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung*. Am 02.10.2007 verfügbar unter: [http://www.bmfsfj.de/Publikationen/standpunkte-bjk/data/download/a\\_neue\\_schule.pdf](http://www.bmfsfj.de/Publikationen/standpunkte-bjk/data/download/a_neue_schule.pdf)
- Brunner, Ewald Johannes/Tschacher, Wolfgang (2002): *Quantifizierende Inhaltsanalyse*. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 259–270.
- Burchardt, Susann/Tillmann, Frank (2007): *Schule im Kontext kommunaler Steuerung. Empirische Befunde aus den Gebieten des Bundesprogramms E&C – Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten*. In: Reutlinger, Christian/Mack, Wolfgang/Wächter, Franziska/Lang, Susanne (Hrsg.): *Jugend und Jugendpolitik in benachteiligten Stadtteilen in Europa*. Wiesbaden: VS, S. 159–174.
- Coelen, Thomas (2006): *Ganztagsbildung durch Kooperation von Schulen und Jugendeinrichtungen*. In: *Bildung und Erziehung (BuE)*, Jg. 59, Heft 3, S. 269–284.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): *PISA 2000: ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dithmar, Ute/Meier-Warnke, Helga/Rose, Lotte (1999): *Und konnten zusammen nicht kommen...? Knotenpunkte im Kooperationsaufbau zwischen Schule und Jugendarbeit und ihre Lösungen*. In: *Neue Praxis*, 1999, 29. Jg., Heft 2, S. 157–169.
- Hartnuß, Birgit/Maykus, Stephan (Hrsg.) (2004): *Handbuch Kooperation Kinder- und Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen*. Berlin: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.) (2007): *Ganztagschule in Deutschland: Ergebnisse der Aus-*

- gangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Klippert, Heinz (2000): Pädagogische Schulentwicklung: Planungs- und Arbeits-hilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Knauer, Sabine/Durdel, Anja (Hrsg.) (2006): Die neue Ganztagschule: gute Lernbedingungen gestalten. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS.
- Lipski, Jens/Behr, Andrea (2003): Schule und soziale Netzwerke. Erste Ergebnisse der Befragung von Kooperationspartnern allgemein bildender Schulen. München: DJI.
- Mack, Wolfgang (2006): Neue Perspektiven für das Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe. In: DDS, 98. Jg. (2006), Heft 2, S. 162–177.
- Mack, Wolfgang (2004): Bildung für alle – ausgeschlossen. In: Diskurs, Nr. 1/2004, S. 5–9.
- Mack, Wolfgang/Schroeder, Joachim (2005): Schule und lokale Bildungspolitik. In: Kessl, Fabian (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS, S. 337–353.
- Marquard, Peter (2006): Bildung ist mehr als Schule. Die Kinder- und Jugendhilfe muss Bildungsprozesse umfassend unterstützen!. In: jugendhilfe, 4/2006, S. 208–219.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Merten, Roland (2005): Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbe-wältigung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., Heft 2, S. 149–154.
- Münchmeier, Richard (Hrsg. im Auftrag des Bundesjugendkuratoriums) (2002): Bildung und Lebenskompetenz: Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske + Budrich.
- Olk, Thomas (2004): Kooperation von Jugendhilfe und Schule – das Verhältnis zweier Institutionen auf dem Prüfstand. In: Hartnuß, Birgit/Maykus, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation Kinder- und Jugendhilfe und Schule. Ein Leit-faden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Otto, Hans-Uwe (2002): Jugendhilfe und Bildung. In: Jugendhilfe, Jahrgang 40 (2002), Nr. 4, S. 195–200.

- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS.
- Palentien, Christian (2005): Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., Heft 2, S. 149–154.
- Pauli, Bettina (2006): Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- Preiß, Christine/Wahler, Peter (Hrsg.) (2002): Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform. Opladen: Leske + Budrich.
- Sachverständigenkommission 12. Kinder und Jugendbericht (Hrsg.) (2005): Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht. Band 4. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schratz, Michael (1991): Bildung für ein unbekanntes Morgen: auf der Suche nach einer neuen Lernkultur. München u.a.: Profil.
- Stolz, Heinz-Jürgen: Allgemeine Schlussfolgerungen. In: Behr-Heintze, Andrea/Lipski, Jens (2005): Schulk Kooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sturzenhecker, Benedikt (2005): Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation – auch für Ganztagschule. In: Jugendhilfe aktuell, Heft 2/2005, S. 30–34.
- Terhart, Ewald/Klieme, Eckhard (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., Heft 2, S. 163–166.
- Winkler, Martin (2004): PISA und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS.
- Zymek, Bernd (2000): Re-Partikularisierung des Bildungssystems? Historische Anmerkungen zu aktuellen Strategien der Schulreform. In: DDS, 6. Beiheft 2000, S. 6–20.